REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3933

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Bibliot orășenească

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

1

ANUL XII 1963

1980

97

- IUL. 2005

IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3933

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 1 *Ianuarie 1963*

U IAN 2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Gh. Zapan, M. Floru, Al. Cazangiu și *N. Lungu:* Modele experimentale pentru dobîndirea deprinderilor, de către școlari, în vederea îndrumării și înlesnirii lor în însușirea unor profesiuni productive 5

Tudor R. Popescu: Funcția educativă a familiei socialiste 25

Mihai Nițescu: Cu privire la metodica analizei lecțiilor ținute de elevii școlilor pedagogice 37

Ana Avădanei: Din experiența dezvoltării vorbirii elevilor în perioada preabecedară 52

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ

Nicolae Apostolescu: Considerații asupra căilor de ridicare a eficacității procesului de învățămînt 66

Florica Mihai și *Vintilă Panduru:* Cu privire la introducerea seminarului în studiul economiei politice și al socialismului științific în școala medie de cultură generală 73

M. Timofte, A. Coman și *L. Ghivirigă:* Sesiunile regionale și cea de-a IV-a Sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice". 81

DE PESTE HOTARE

Gheorghița Fleancu: La moartea lui Henri Wallon 88

Didina Bărbulescu: Unele forme și metode de instruire în etapa actuală de dezvoltare a școlii sovietice 91

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Petre Bărbulescu: „Sociologia succesului" și educația comunistă 97

Lucian Voiculescu: Considerații cu privire la manualul de limbă franceză pentru clasa a VI-a 100

Adrian Nicolescu: Unele observații critice privind manualul de limba engleză pentru clasa a VI-a 105

Valentina Radu: Lumea spirituală a școlarului 111

Ana Tucicov-Bogdan: Un îndrumător pentru munca de cercetare în domeniul didacticii 115

* * * Planul tematic al Revistei de pedagogie pe anul 1963 . . . 123

4700

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

XII-ый год, № 1 *Январь, 1963*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

Г. Запан, М. Флору, Ал. Казанжиу и М. Лунгу: Экспериментальные модели для формирования навыков школьниками с целью направления и помощи их в усвоении производительной профессии . . 5

Тудор Попеску: Воспитательная функция социалистической семьи . . 25

Михай Ницеску: В связи с методикой анализа уроков проводимых учениками педучилищ 37

Ана Авэданей: Из опыта развития речи учащихся в добукварном периоде 52

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ-ХРОНИКА

Николае Апостолеску: Мнения о путях повышения действенности учебного процесса 66

Флорика Михай и Винтилэ Пандуру: В связи с введением семинара в изучении политэкономики и научного социализма в среднеобщеобразовательной школе. 73

М. Тимофте, А. Коман и Л. Гивиригэ: Областные сессии и IV-ая центральная сессия педагогических чтений 81

ЗА РУБЕЖОМ

Георгица Флянку: По случаю смерти Анри Валлона 88

Дидина Бэрбулеску: Отдельные формы и методы обучения в настоящем этапе развития советской школы 91

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Петре Бэрбулеску: «Социология успеха» и коммунистическое воспитание. 97

Лучиан Войкулеску: В связи с учебником по французскому языку для VI-го класса 100

Адриан Николеску: Некоторые критические замечания касающие учебника английского языка для VI-го класса 105

Валентина Раду: Духовный мир ученика. 111

Ана Тучков-Богдан: Справочник исследовательской работы в дидактической области. 115

* * * Тематичеекий план Ревисты де педагожие на 1963-ый год. 123

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-e Année nr. I *Janvier 1963*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

Gh. Zapan, M. Floru, Al. Cazangiu et *N. Lungu:* Modèles expérimentaux pour l'acquisition des habitudes, chez les écoliers, en vue de les orienter et de les aider à s'approprier des professions productives . 5

Tudor Popescu: La fonction éducative de la famille socialiste 25

Mihai Nițescu: Au sujet de la méthodologie de l'analyse des leçons tenues par les élèves des écoles pédagogiques. 37

Ana Avadanei: De l'expérience concernant le développement du parler chez les élèves, dans la période préabécédaire 52

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Nicolae Apostolescu: Considérations sur les moyens d'élever l'efficience du processus d'enseignement 66

Florica Mihai et *Vintilă Panduru:* A propos de l'introduction du séminaire dans l'étude de l'économie politique et du socialisme scientifique dans l'école moyenne de culture générale 73

M. Timofte, A. Coman et *L. Ghivirigă:* Les sessions régionales et la quatrième session centrale des „Lectures pédagogiques". 81

DE L'ETRANGER

Gheorghița Fleancu: A la mort de Henri Wallon 88

Didina Barbulescu: Certaines formes et méthodes d'instruction dans l'étape actuelle de développement de l'école soviétique 91

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Petre Barbulescu: „Sociologie du succès" et l'éducation communiste . . . 96

Lucian Voiculescu: Considérations sur le manuel de français pour la VI-e classe 100

Adrian Nicolescu: Observations critiques à l'égard du manuel d'anglais pour la VI-e classe. 105

Valentina Radu: Le monde spirituel de l'écolier. 111

Ana Tucicov Bogdan: Un guide pour le travail de recherche dans le domaine didactique 115

* * * Le plan thématique de la Revue de Pédagogie pour 1963 . . . 123

STUDII ŞI CERCETĂRI

MODELE EXPERIMENTALE PENTRU DOBÎNDIREA DEPRINDERILOR, DE CĂTRE ŞCOLARI, ÎN VEDEREA ÎNDRUMĂRII ŞI ÎNLESNIRII LOR ÎN ÎNSUŞIREA UNOR PROFESIUNI PRODUCTIVE

GH. ZAPAN, M. FLORU, AL. CAZANGIU, N. LUNGU

I. INTRODUCERE

Prin model, în accepţiune ştiinţifică, se înţelege un mijloc sau procedeu simplificat, care imită, în întregime sau în parte, în mod esenţial, din anumite puncte de vedere, un sistem organizat, mai complex.

Scopul modelului este ca prin experimentarea sau aplicarea lui să ajute la cunoaşterea mai uşoară şi mai rapidă a acelui sistem, sau să conducă la rezultate practice cu performanţe calitative şi cantitative ridicate.

Operaţia de realizare a modelelor, în vederea aplicării lor, se numeşte modelare. La baza modelării stă analogia dintre model şi sistemul respectiv. Analogia se referă la forma, structura, funcţionarea în ansamblu, sau la funcţionarea unor părţi ale sistemului.

Modelarea este cunoscută de mult în ştiinţă şi în tehnică. Ea a redevenit actuală prin dezvoltarea ei impresionantă în cibernetică. „Cibernetica a luat naştere ca o ştiinţă pentru care cercetarea căilor şi a procedeelor de reproducere în tehnică a principiilor funcţionării sistemelor vii este unul din obiectivele principale. Cu alte cuvinte, cibernetica şi-a propus de la bun început să „înveţe" automatele să lucreze pe baza acestor principii, cele mai economice şi mai eficiente din cîte există în natură. Modelarea apare ca punct iniţial şi ca mijloc de realizare a acestei sarcini. [1]

În general se deosebesc două tipuri de modele: materiale sau tehnice şi mintale sau ideale (logico-matematice).

1. Modelele materiale sau tehnice pot fi modele similare, fidele cu sistemul corespunzător, sau modele analogice, sau de combinaţii şi variante ale acestora.

---

[1] *I. T. Frolov:* Problemele gnoseologice ale modelării sistemelor biologice, Probleme de filozofie, 1961, nr. 2, p. 49—50. Despre modele şi modelare a se vedea de asemenea: *V. A. Ştoff:* Funcţiile gnoseologice ale modelului, Probleme de filozofie, 1961, nr. 12; *V. Sălăeanu:* Valoarea gnoseologică a modelelor şi a metodei modelării, Cercetări filozofice, 1962, nr. 5.

a) Modele similare, sau fidele, sînt acelea care se prezintă ca o miniatură a unei construcții, mașini, sau a unui aparat, cu o structură foarte asemănătoare cu a sistemului respectiv existent sau imaginat și cu care se poate experimenta comod în laborator. Din această categorie face parte, de exemplu, modelul în miniatură al unei mașini, al unui agregat, sau al unei instalații, care se verifică în laborator în vederea unor perfecționări. De asemenea, poate face parte prototipul în miniatură al unei mașini, al unui agregat sau al unei instalații imaginate și care trebuie verificat în diferite variante. Desigur că modelul este simplificat în raport cu sistemul real sau imaginat, în funcție de scopul urmărit în cercetări, prin eliminarea unor părți neesențiale.

b) Modele analogice sînt considerate acelea care prezintă o funcționare asemănătoare cu cea a sistemului, însă cu procese de altă natură. Ca exemple de modele analogice menționăm modelele cibernetice, tehnice, ale memoriei și ale reflexelor condiționate, de asemenea, mașinile de calcul care efectuează traduceri sau care reglează și conduc procese de producție etc.

Așa cum arată V. A. Ștoff [1], la baza modelelor materiale, tehnice, stau totdeauna modelele mintale, în sensul că pentru construcția unor agregate sau aparate, omul trebuie să și le reprezinte mai întîi în minte, să le fundamenteze teoretic și să le calculeze. Marx spune: „Ceea ce distinge, însă, din capul locului pe cel mai prost arhitect de albina cea mai perfectă, este faptul că el a construit celula în capul său, înainte de a o construi din ceară. La sfîrșitul procesului de producție apare un rezultat, care încă de la începutul acestui proces există în mod ideal în închipuirea muncitorului" [2]

2. Modelele mintale (logico-matematice) se caracterizează prin aceea că se exprimă prin idei sau prin formule matematice cu aspecte generale cu aplicabilitate la fenomene calitative diferite.

Modelele matematice cuprind forma cea mai riguroasă a analogiei. Modelarea matematică prezintă o importanță deosebită, nu numai pentru practică, dar și teoretic, din punct de vedere științific și filozofic. S-a constatat că unele fenomene, din domenii diferite, în descrierea lor matematică au la bază, aceleași ecuații diferențiale. Se știe că ecuațiile diferențiale descriu cu precizie variațiile în spațiu și în timp, ale unor mărimi, în transformarea lor logică.

Astfel, în fizică se cunosc fenomene cu totul diferite, care se rezolvă matematic prin aceleași ecuații. Există însă și corespondența între descrierea matematică a unor fenomene din domeniul biologic și cel fizic. Ne mărginim aici la un singur exemplu. Legea lui Weber — Fechner, bine cunoscută în fiziologie și psihologie, privită din punct de vedere biofizic, are la bază o ecuație diferențială identică cu cea a legii forței electromotorii a pilelor electrice.

În „Materialism și empiriocriticism", V. I. Lenin scria: „unitatea naturii iese la iveală într-o „surprinzătoare analogie" a ecuațiilor diferențiale, privind diferitele domenii ale fenomenelor. [3]

---

[1] *V. A. Ștoff:* Op. cit., p. 62.
[2] *K. Marx:* Capitalul, vol. I, E. P., 1960, p. 207—208.
[3] *V. I. Lenin:* Opere, vol. 14, E.S.P.L.P., 1954, p. 283.

Aplicațiile impresionante din punctul de vedere al preciziei și rapidității, privind rezolvarea unor probleme tehnice cu modele cibernetice, au readus în discuție problema construirii și aplicării modelelor în diversele ramuri de cercetare științifică și practică.

În acest sens, lucrarea de față cuprinde o expunere privitoare la elaborarea, verificarea și aplicarea modelelor experimentale, pentru dobîndirea deprinderilor de către elevii din școlile de cultură generală, profesionale și tehnice, în vederea îndrumării și înlesnirii lor în însușirea diverselor profesiuni productive, în special tehnice.

Prin modele experimentale, în scopul propus, înțelegem aparate de laborator care imită principiile esențiale de funcționare ale unor: mașini-unelte, mecanisme, vehicule sau instalații, conduse de om în activitatea productivă, aparate la care elevii dobîndesc prin exercițiu anumite deprinderi, asemănătoare celor din activitatea productivă corespunzătoare, sau cu acțiune evidentă de transfer asupra acelei activități.

Astfel noi am adaptat unele aparate, cunoscute pentru alte scopuri, și am elaborat în colaborare cu tehnicieni, aparate, ca: dextrimetrul cu manivele (model strung în miniatură, care vizează activitatea strungarului), aparat de conducere auto, aparat de asamblare (montare și demontare, în legătură cu activitatea mecanicului montator), masă de montaj pentru diferite instalații electrice etc.

Inovația în problema modelelor experimentale constă în primul rînd în realizarea nouă și originală a tehnicii aparatelor, acolo unde nu avem asemenea modele corespunzătoare pentru anumite profesiuni tehnice. În general, se cunosc însă și unele aparate bune din acest punct de vedere sau care pot fi adaptate.

O importanță deosebită trebuie să acordăm, așa cum se va vedea din cele următoare, adaptării și verificării aparatelor, precum și elaborării metodei practice de întrebuințare a lor în scopul propus, pentru ca rezultatele obținute pe baza activității elevilor la aceste aparate să aibă o valoare științifică și să devină astfel eficiente.

Unele din aparatele întrebuințate de noi au fost luate și adaptate dintre cele elaborate și întrebuințate de multă vreme în psihologie. Dar, în timp ce în psihotehnică, cu asemenea aparate se fac examinări rapide, în scopul de a se descoperi așa-zise aptitudini sau trăsături psihice „înăscute". în cercetările noastre modelele experimentale sînt adaptate și întrebuințate pentru elaborarea, prin numeroase repetări, repartizate în timp, a unui stereotip dinamic, caracteristic pentru activitatea productivă corespunzătoare. Studiul experimental al elaborării stereotipului dinamic, prin analiza comportării, abilității priceperilor și a formării deprinderilor respective ale elevilor, ne conduce la determinarea valorii prognostice a posibilităților lor pentru profesiunile considerate, precum și a valorii transferului exercițiului la aceste aparate pentru înlesnirea învățării de către elevi a profesiunilor respective. Deoarece modelele experimentale reclamă cunoașterea și aplicarea unor principii teoretice, ale științelor naturii și tehnicii la activitatea practică, ele corespund principiului legării școlii de viață și, totodată, prin diversitatea activităților pe care le reclamă, ajută la dezvoltarea multilaterală a elevilor.

Preocupări în legătură cu unele modele experimentale au existat și există în diferite țări, în scopul învățării pe miniaturi și al transferului deprinderilor în anumite profesiuni, în care se pune în special problema siguranței circulației, ca: aviație, transporturi feroviare, transporturi auto etc. Acestea s-au realizat, așa după cum remarcă Platonov [1], în anumite școli profesionale sau în laboratorii de psihologia muncii și nu în școala de cultură generală.

Modelele experimentale pe care le vom prezenta sînt indicate pentru dobîndirea deprinderilor de către elevi: a) în școala de 8 ani, în vederea îndrumării elevilor către profesiunile tehnice cele mai potrivite lor; b) în școala medie de cultură generală, în vederea îndrumării elevilor către sălile de lucrări practice corespunzătoare, în cadrul politehnizării învățămîntului; c) în școlile profesionale și tehnice, în vederea îndrumării elevilor și înlesnirii lor în însușirea profesiunilor respective.

II. CERCETĂRI CU MODELELE EXPERIMENTALE

Cercetările cu modelele experimentale menționate — model strung în miniatură, aparat de conducere auto, aparat de asamblare și masă de montaj pentru instalații electrice — s-au efectuat cu elevii clasei a VII-a (15 băieți și 10 fete) de la Școala medie experimentală nr. 2 „Tudor Vladimirescu", în perioada de timp de la 1.XII.1961 pînă la 29.V.1962.

Exercițiile s-au desfășurat în timpul orelor de lucrări practice (o dată pe săptămînă, cîte 4 ore), lucrîndu-se individual la fiecare aparat.

În prealabil, s-au consemnat în caietele de protocol, pentru fiecare elev în parte, datele anamnezice cu sublinierea specială a eventualelor preocupări tehnice ale membrilor familiei sau ale subiectului.

În continuare, vom prezenta modelele experimentale adaptate și întrebuințate de noi. Vom descrie aparatele, tehnica lor, scopul care se urmărește, modul de verificare și de întrebuințare. Totodată, vom prezenta și interpreta rezultatele obținute în cercetări și vom enunța problemele psihologice și pedagogice care se ridică în legătură cu modelele experimentale.

1. DEXTERIMETRUL CU MANIVELE (MODEL STRUNG ÎN MINIATURĂ).

Este un aparat care permite urmărirea cu un creion metalic a unui traseu, prin coordonarea mișcărilor simultane ale mîinilor, la două manivele, analog mișcărilor care se execută la strung. Prin învîrtire, una din manivele imprimă creionului metalic o mișcare longitudinală față de axa aparatului, iar cealaltă o mișcare transversală, asemănătoare deplasării șăniilor la strung. Prin combinarea mișcărilor celor două manivele, creionul poate fi deplasat în orice direcție.

Aparatul era întrebuințat în psihotehnică în scopul examinării rapide a aptitudinii de coordonare a mișcării mîinilor.

Noi am adaptat acest aparat pentru înlesnirea formării deprinderilor de coordonare a mișcărilor mîinilor, cu acțiune de transfer în activitatea la

[1] *K. K Platonov:* Problemele psihologice ale teoriei modelelor. Voprosî psihologhii, 1961, nr. 4, p. 77—87.

strung. În acest scop, am cerut maiștrilor și inginerilor specialiști elaborarea unui traseu special pentru strung, cu circuit închis. Traseul a fost astfel construit încît parcurgerea lui, cu creionul metalic, să reclame coordonări și dozări diferite ale mișcărilor mîinilor, caracteristice și esențiale în activitatea la strung, ca de exemplu : parcurgerea unui drum drept al creionului metalic,

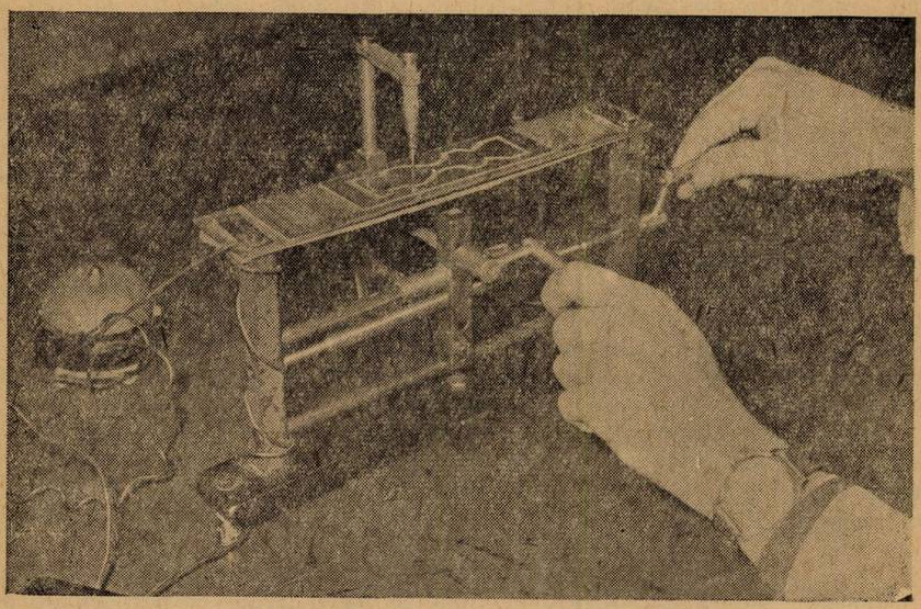


Fig. 1. Dexterimetrul cu manivele (model strung în miniatură).

a unui drum șerpuit, a unui drum cu opriri bruște și cu schimbarea imediată a direcției etc.

Erorile sînt date de contactul creionului metalic cu marginile drumului, care, fiind de asemenea metalice, prin închiderea unui circuit electric, fac să sune o sonerie.

Proba constă în parcurgerea traseului cu circuit închis. La fiecare repetare se înregistrează timpul în secunde și numărul erorilor.

Prin repetarea probei de 40—50 ori, în zile diferite, într-un interval de timp de aproximativ 2 luni, se constată că atît timpul de execuție cît și erorile scad la toți subiecții de experimentare. Deci prin exercițiu oricine își poate forma deprinderea de coordonare a mișcărilor mîinilor la aparatul descris. Unii pot executa însă proba rapid și fără erori, în timp ce alții nu pot executa proba fără erori decît într-un timp relativ lung.

Desigur că în vederea măririi productivității muncii strungarului, este necesar ca activitatea acestuia să se desfășoare într-un ritm rapid și fără erori.

Ne-am pus întrebarea dacă formarea deprinderilor la aparatul descris (model strung în miniatură) are sau nu vreo acțiune de transfer și în ce măsură, în activitatea productivă la strung.

Verificarea valorii prognostice a aparatului a fost făcută de noi cu un număr de 18 elevi de la Școala tehnică nr. 1 București, în anul 1954, și, ulterior, în 1959, de colaboratorul nostru G. Iosif, cu alți 16 elevi. Deci în total verificarea s-a făcut pe 34 cazuri. Cele două verificări au dus la aceleași concluzii. Prezentăm, mai întîi, ceva mai în amănunt, cercetările în acest sens întreprinse și publicate de G. Iosif [1]. Acestea au fost efectuate în decurs de 2 ani, cu o grupă experimentală de 16 elevi de la Școala profesională „Vulcan", iar restul de elevi din același an au constituit grupa de control. Fiecare elev a exercitat parcurgerea traseului la aparat de cîte trei ori într-o ședință și în total de 42 ori. S-au înregistrat timpul de execuție, precum și numărul erorilor comise.

Exercițiile la acest aparat s-au efectuat cu anul I, înaintea trecerii elevilor la activitatea practică pe strunguri.

Din înregistrarea datelor obținute se constată că timpul și erorile, în exercitarea activității la modelul experimental, scad treptat și în mod diferit, în funcție de particularitățile individuale ale fiecărui elev. Totodată, din rezultatele medii ale ultimelor ședințe se constată că deprinderea de coordonare a mișcărilor mîinilor se stabilizează.

Această deprindere a fost ușor transferată la condițiile specifice ale muncii la strung. Cele două manivele pentru avans de la modelul experimental au același sens de învîrtire ca și manivelele strungului și imprimă creionului metalic aceeași direcție ca și în cazul deplasării port-cuțitului de la strung.

Elevii din grupa de control au trebuit să-și formeze deprinderea amintită în condițiile muncii la strung, în timp ce elevii grupei experimentale au transferat numai această deprindere deja formată prin exercitarea la modelul experimental.

Verificarea propriu-zisă a valorii de transfer și a valorii diagnostice și prognostice a modelului experimental, pentru profesiunea de strungar, s-a făcut în modul următor:

Pe parcursul învățării activității la strung, s-au dat elevilor anumite probe practice (realizarea unor piese la strung), care au dus la clasificarea lor pe baza performanțelor obținute. Aceste clasificări au fost corelate apoi cu clasificarea acelorași elevi obținută în prealabil la modelul experimental. S-au obținut următorii coeficienți de corelație: după 2 luni de la începerea activității la strung, corelația a fost de 0,74; după 6 luni de învățare la strung corelația a crescut la 0,84; iar după 2 ani corelația a ajuns la 0,94.

Același rezultat pozitiv fusese obținut mai înainte și de noi, prin corelarea clasificării la modelul experimental a 18 elevi de la Școala tehnică nr. 1, cu clasificarea lor ulterioară în profesiunea de strungar. Corelația găsită a fost de 0,96. Clasificarea profesională a fost obținută după datele de apreciere, indicate de maiștri din fabrici, pe baza performanțelor acelorași

[1] *G. Iosif:* Cercetări în legătură cu deprinderile de muncă la elevii strungari, Revista de psihologie, 1960, nr. 4, p. 116—118.

elevi, deveniți muncitori strungari, după un an de la absolvirea școlii profesionale.

În experimentarea cu acest model s-au notat: 1) timpul în care s-a parcurs traseul; 2) numărul de greșeli (aceste date s-au consemnat după o perioadă de acomodare a elevului cu aparatul). În afara consemnării acestor date de ordin cantitativ, s-au notat observații asupra comportării generale a elevului (atent, liniștit, nestăpînit, dezordonat etc.) asupra măsurii în care folosește ambele mîini simultan, (ceea ce presupune un grad din ce în ce mai mare de coordonare manuală) sau alternativ, asupra corectării mișcării înainte de a fi semnalată eroarea de către sonerie, sau s-a notat dacă prin control vizual apreciază intensitatea și direcția mișcării, evitînd eroarea.

Aceste observații, de-a lungul exercițiilor, au permis unele ipoteze cu privire la evoluția însușirii deprinderilor: formarea legăturilor vizual-kinestezice directe, subordonarea acestor legături unei scheme mintale a mișcării etc.

Pentru solicitarea interesului și emulației elevului, se comunicau la sfîrșitul fiecărui experiment date asupra performanțelor sale cît și asupra celor ale colegilor. De asemenea, s-au făcut implicații asupra motivației ulterioare a experimentului: legătura cu producția în sensul că greșelile erau etichetate drept „rebuturi" etc.

Din observațiile consemnate asupra modului particular de lucru al fiecărui subiect, se poate desprinde faptul că există variații între subiecți în ceea ce privește coordonarea simultană a mișcărilor ambelor mîini, cît și în ceea ce privește controlul vizual al mișcării în sensul prevenirii erorii. Unii subiecți (T. M., B. R.) utilizează din primele probe coordonarea simultană a mîinilor, ceea ce ar presupune la prima vedere o îndemînare deosebită.

S-a observat însă că în momentul în care subiectul greșește, nu sesizează cu care din mîini a făcut eroarea și deci nu se corectează imediat. Mișcările sînt dezordonate și întîmplătoare.

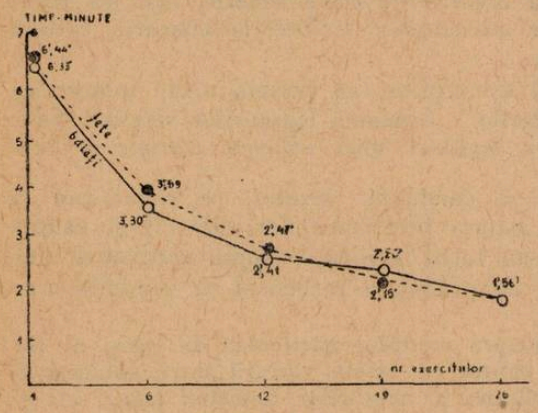
O parte din subiecți sesizează mai greu posibilitatea coordonării simultane a mișcării mîinilor (B. R.). În acest caz a fost necesar să li se dea indicații mai amănunțite asupra rolului fiecărei mîini în deplasarea creionului pe traseu. O parte din acești subiecți utilizează în continuare coordonarea simultană a mîinilor și cînd nu este cazul și anume cînd trebuie deplasată o singură manivelă (deplasare în linie dreaptă, pe orizontala ei și pe verticală). Ca și în cazul precedent, corecțiile se execută la întîmplare și în nici un caz erorile nu sînt prevenite. Deci mișcarea nu este eficientă decît în cazul în care subiectul are schema mintală a mișcării corecte. În caz contrar, este vorba de o coordonare formală, în sensul că nu se realizează dozarea și direcția adecvată a mișcărilor fiecărei mîini, care să ducă în cele din urmă la coordonarea fină și precisă a lucrului cu ambele mîini, corespunzătoare configurației traseului (linii curbe, oblice, unghiuri, intersecții etc.).

Ameliorarea erorilor ține în primul rînd de controlul vizual, deoarece subiecții care se corectează vizual, lucrează mai încet, dar fac erori mai puține, al căror număr scade mai rapid

Exemplu: Subiectul B. D. la prima probă are timp de lucru 5′, 51″, cu 2 erori care scad la zero după proba a treia; C. Fl. are timp de lucru de 7′, 25″ cu 4 erori, scăzînd după a treia probă la 2 erori.

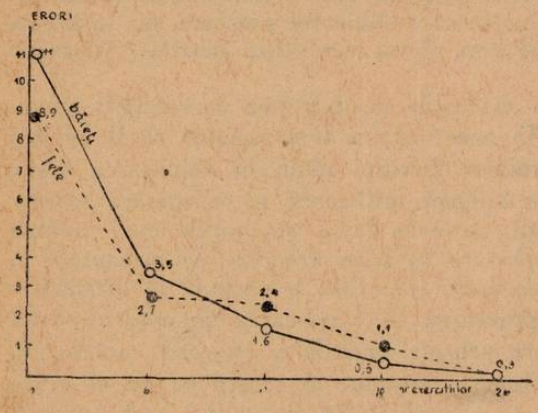
Importanța analizatorului vizual în elaborarea deprinderilor la modelul propus se mai evidențiază și în cazul în care apare oboseala. De exemplu, subiecții T. M., K. C., cu performanțe bune, prezintă la un moment dat un număr crescut de erori pe care le atribuie oboselii.

Ca manifestare obiectivă constatăm că subiectul se corectează numai la semnalul acustic (cînd sună soneria). Credem că în acest caz avem de-a face cu o scădere a caracterului activ al deprinderii, în urma oboselii care afectează conexiunile optico-kinestezice. În condiții normale, subiectul are un comportament preventiv, controlul vizual anticipează mișcarea corectă; în cazul intervenției unui proces inhibitor (datorit probabil oboselii) controlul vizual scade și subiectul controlează mișcarea numai la semnalul acustic, adaptarea avînd deci un caracter mai puțin activ.



Graficul 1 A

Media timpului de lucru la modelul strung în miniatură



Graficul 1 B

Media erorilor la modelul strung în miniatură

În relația vizual-kinestezică care trebuie să se stabilească în formarea deprinderilor de lucru la acest aparat, analizatorul vizual este mai solicitat decît cel kinestezic, deoarece controlul mișcării creionului metalic pe traseu se realizează în cea mai mare măsură vizual.

Prin urmare, în formarea deprinderilor de lucru la modelul strung în miniatură, trebuie avută în vedere, în primul rînd, realizarea unor conexiuni vizual-kinestezice corecte. Pentru ca să poată fi exercitat sistematic pe parcurs controlul vizual și să se poată realiza conexiuni corecte și permanente, trebuie ca la început exercițiul să meargă mai lent și apoi să crească progresiv.

Din analiza curbelor (graficul 1 A și 1 B) rezultă scăderea masivă inițială — din cursul primelor 6 exerciții — atît a timpului, cît și a erorilor. Credem că această scădere bruscă a timpului și a erorilor nu exprimă însușirea rapidă a deprinderii, ci faptul că reflexul de orientare, adaptarea

inițială, încercările numeroase au determinat o creştere a timpului şi a erorilor în primele 1—3 experienţe.

Elementele de noutate, precum şi experienţa personală, îndemînarea variabilă, determină ca la primul exerciţiu (deşi timpul mediu este 6′,33″)

Fig. 2. Aparat de conducere auto.

să apară diferenţe — între cel mai rapid şi cel mai lent — de aproximativ 6. Aceste diferenţe scad la jumătate după exerciţiul al şaselea.

De aceea, credem că în primele 6—8 experimente se însuşeşte deprinderea, restul exerciţiilor fiind de perfecţionare şi de creştere a îndemînării după însuşirea elementelor principale ale deprinderii.

Dintre cele 2 elemente care caracterizează perfecţionarea deprinderilor, unul este limitat — eroarea care o dată ajunsă la 0 nu mai poate scade —, iar celălalt timp este ameliorabil.

De aceea şi aspectul curbei timpului are un caracter descendent progresiv, spre deosebire de curba erorilor, a cărei pantă este mult mai lină.

2. *Aparat de conducere auto.* Pe un tambur metalic, care se poate învîrti cu o manivelă, este săpat un drum, umplut cu substanţe izolante pentru curentul electric, pe care se mişcă un creion metalic. Subiectul învîrteşte cu o mînă tamburul, cu ajutorul manivelei, iar cu cealaltă, acţionînd asupra unui volan — analog conducerii auto, — conduce pe traseul indicat creionul metalic. Atingerea creionului metalic de marginile drumului reprezintă erori, semnalate de sunetul unei sonerii.

Proba constă din parcurgerea cu creionul metalic a întregului traseu, cît mai rapid și cu indicația ca subiectul să nu facă nici un fel de eroare, deoarece aceasta, în cazul conducerii auto, înseamnă accident.

Prin exercitarea la acest aparat se formează unele deprinderi de coordonare în urmărirea și deplasarea unui mobil pe un traseu analog celor pe care le reclamă conducerea auto.

Acest aparat prezintă acțiune de transfer și valoare prognostică pentru activitatea de conducere a vehiculelor auto.

Deoarece conducerea auto nu este numai o activitate profesională pentru șoferi, ci poate fi și o activitate sportivă, sau o activitate necesară multora, este indicat ca majoritatea oamenilor să fie îndrumați de timpuriu asupra posibilităților lor de conducere auto, pentru a nu provoca accidente de circulație. În acest sens, menționăm că aparatul de conducere auto poate indica cu mare probabilitate pe acei elevi care, în urma formării deprinderilor de coordonare, de stăpînire și de atenție în conducerea auto, au posibilități în viitor pentru această activitate, precum și pe acei elevi care, neposedînd aceste calități, ar putea fi expuși în viitor accidentelor în conducerea vehiculelor auto. Așadar întrebuințarea în școală a acestui aparat poate contribui la scăderea în viitor a numărului accidentelor de circulație auto.

După o scurtă perioadă de acomodare cu activitatea cerută (de 2—3 minute) s-a trecut la realizarea probei propriu-zise, la care s-au înregistrat timpul de parcurgere a traseului imprimat pe tambur, cît și erorile semnalate de sonerie, prin ieșirea creionului metalic de pe traseu.

Elevii au primit instructajul ca în timpul execuției să numere cu voce tare erorile comise. Prin aceasta elevii realizau un autocontrol activ asupra activității lor și totodată erau puși în situația analogă șoferului, care în timpul conducerii are de rezolvat și unele situații complexe și variate.

În faza de acomodare, cît și la primele exerciții, s-a constatat că aproape toți elevii lucrează fragmentar și necoordonat. Acest aspect provine în primul rînd din faptul că modelul experimental de conducere auto cere subiectului să învîrtească cu mîna dreaptă manivela ce pune în mișcare tamburul, iar cu mîna stîngă volanul ce dirijează creionul metalic pe traseul sinuos. De asemenea, s-a constatat că majoritatea elevilor, la început, fiind concentrați pe porțiuni mici de lucru, pierdeau din vedere ansamblul operațiilor, cît și autocontrolul.

Astfel, elevii D.C. și C.P. uitau să numere erorile săvîrșite, iar eleva F.E. se oprea pe traseu, neștiind ce mișcare să facă în continuare. Eleva B.V., pornind cu viteză mare, a făcut o greșeală, după care s-a oprit. Unele eleve ca: U. M., C. M., S. V., după ce au comis o eroare, din cauza emoției și a lipsei de coordonare, mișcau volanul fără control și repetau eroarea pe partea cealaltă a traseului.

Unii elevi, ca C.F. și D.C., sînt atît de concentrați și trăiesc atît de intens situația de conducători auto, încît primele erori le provoacă stări de confuzie, care îi fac să înceteze lucrul și să-și îndrepte privirea spre conducătorul experimentului.

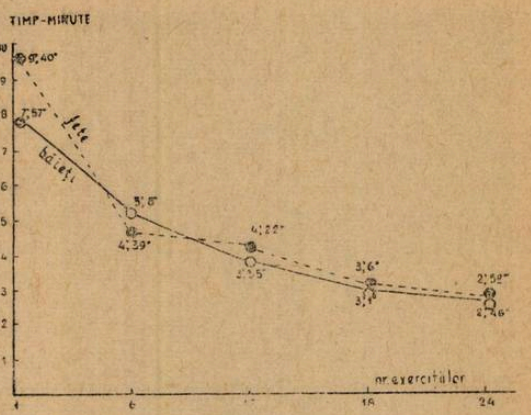
Între 5—10 repetări, pe parcurgerea traseului integral la aparat, apare treptat coordonarea mișcărilor diferite ale celor două mîini și totodată încep să se elimine toate aspectele negative semnalate mai sus.

Prelucrarea statistică a datelor experimentale, consemnată în graficele 2 A și 2 B, ne arată că timpul mediu de execuție al probei scade de la

9′, 40″ (primul exercițiu) la 4′, 39″ (proba a VI-a) la fete, iar la băieți de la 7′, 57″ (prima probă) la 5′, 8″ (proba a VI-a). De asemenea, se vede că erorile scad de la 39, 6 (prima probă) la 8, 1 (proba a VI-a) pentru fete și de la 24 (prima probă) la 7 (proba a VII-a) pentru băieți.

Din compararea performanțelor, a timpului și a erorilor primelor exerciții la băieți și la fete, consemnate pe graficele 2 A și 2 B, rezultă că fetele au un timp mediu mai mare decît băieții, însoțit de un număr de erori aproape dublu.

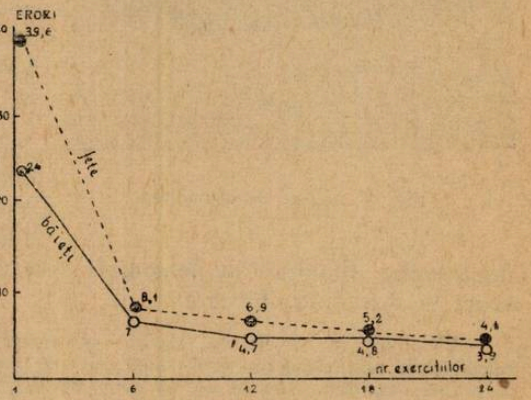
Explicația acestei diferențe constă în aceea că activitatea de conducere auto a creat la început fetelor o stare de emotivitate mai accentuată, care după cum am văzut ducea la repetarea erorilor și la opriri mai frecvente din lucru. Starea de emotivitate crescută la fete a fost cauzată atît de răspunderea mare care revine unui conducător auto, de a nu provoca accidente, cît și de ecoul produs de iminența pericolului semnalat de sonerie.



Graficul 2 A

Media timpului de lucru la modelul conducerii auto

Graficele ne arată că după primele 6 repetări, la băieți și la fete, atît timpul mediu de execuție, cît și erorile medii, tind să se niveleze. Astfel, după 24 de repetări performanțele medii ajung, ca timp de execuție, la 2′, 46″ pentru băieți și la 2′, 52″ pentru fete, iar media erorilor la 3,9 pentru băieți și la 4,1 pentru fete.



Graficul 2 B

Media erorilor la modelul conducerii auto

Privind problema sub aspectul performanțelor individuale, atît la băieți cît și la fete, se constată că în ambele cazuri există fruntași caracterizați printr-un timp minim de execuție și prin eliminarea totală a erorilor. Totodată, din datele consemnate se constată că întregul colectiv al fetelor se prezintă mai omogen decît al băieților, în sensul unei mai mici dispersiuni a performanțelor, atît în ceea ce privește timpul, cît și erorile.

3. *Aparatul de asamblare* constă dintr-o pompă în miniatură cu un anumit sistem complex de funcționare, pe care subiectul trebuie să o demon-

teze și apoi s-o monteze. În același scop, pot fi utilizate și alte aparate, ca : motoare, mașini etc., în miniatură.

Activitatea de demontare și de montare la aceste aparate este în legătură cu activitatea mecanicului montator.

Și aceste probe se repetă de un număr mare de ori, în zile diferite. Se înregistrează timpul și erorile în cazul demontării și montării și se fac observațiile psihologice, privind : înțelegerea tehnică, abilitatea mișcărilor, precizia etc. Erorile constau în montarea falsă, sau în apucarea din grămadă a unor piese care sînt puse apoi la loc, pînă cînd sînt luate cele potrivite.

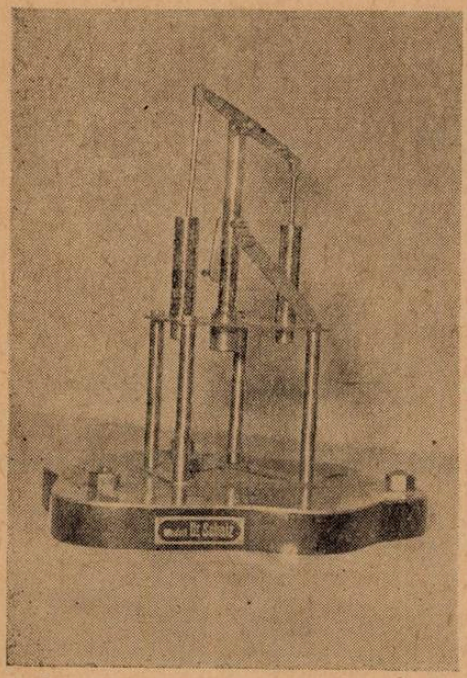


Fig. 3. Aparat de asamblare.

La acest model experimental s-a dat următorul instructaj : „Să se desfacă toate piesele componente cît mai repede", iar la asamblare : „Să se monteze cît mai repede piesele pentru a pune pompa în funcțiune". În ambele situații s-a cronometrat timpul. La montare există o singură ordine a succesiunii operațiilor ; în caz contrar, piesele nu se îmbină. Alte variante care nu sînt decît încercări anevoioase rămîn fără rezultat.

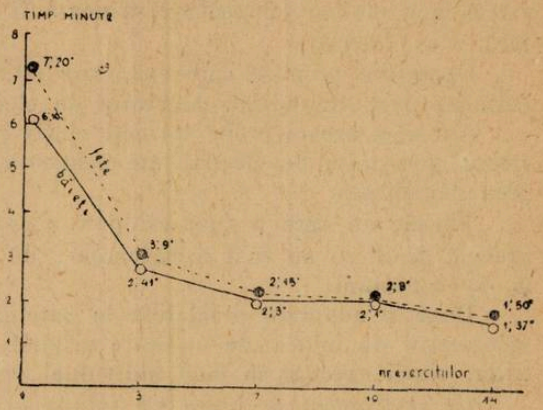
La primele probe se constată o activitate analitică cu încercări și erori ; fără un plan precis de demontare nu se ajunge la performanțe bune în timp.

Pompa, prin construcția ei, reclamă acțiuni rapide, stăpînire de sine, abilitate și gîndire tehnică. După 4—5 repetări, atît băieții cît și fetele — în majoritatea cazurilor — lucrau cu două mîini simultan la demontare, obținîndu-se un timp din ce în ce mai scurt și dovedind abilitate.

Elevii G. E. și D. A., lucrînd cu ambele mîini simultan, s-au detașat de restul colectivului, prin obținerea unor timpi mici de execuție și anume 2′ demontare, 3′ montare la primele exerciții, sfîrșind cu un timp de 0,35″ demontare și 1,25″ montare. Dintre fete remarcăm pe A. A. și F. Fl. care încep cu 3′ demontare și 3′ montare și termină exercițiul al 14-lea cu 0,35″ și 1,25″.

Prezentînd statistic performanțele băieților și ale fetelor, atît la montarea cît și la demontarea pompei, constatăm următoarea situație : la demontare, băieții la primul exercițiu au un timp mai mare de exercițiu, obținînd ca medie 3′,58″ față de fete — 3′,7″ (vezi graficul 3 A). La repetarea a 3-a curbele se apropie și băieții ajung la 1′,3″ față de fete — 1′,25″. După repetarea a 10-a graficul ne arată că timpul mediu este același la băieți și la fete.

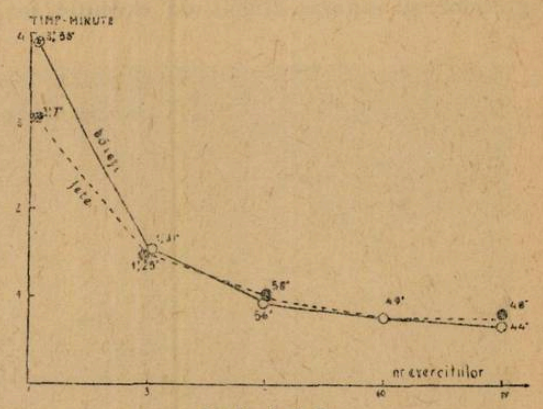
Se vede că la primul exercițiu a existat o diferență între băieți și fete, fetele realizînd un timp mai scurt. Acest lucru se explică prin activitățile de pînă acum specifice lor, care le-au format deprinderi similare, care prin transfer dau aceste performanțe. Fetele au lucrat chiar de la primul exercițiu cu mai multă minuțiozitate, concentrare, finețe și stăpînire de sine, iar băieții mai haotic, fără a face o analiză mai atentă a pieselor și a operațiilor ce se cereau în demontare. Exercițiile au dus la nivelarea activității băieților cu a fetelor, la repetarea a 14-a timpul mediu de execuție și finețea fiind aproape aceleași atît la unii cît și la ceilalți.



Graficul 3 A
Media timpului de lucru la modelul pompă demontare

La cea de-a doua operație, asamblarea (vezi graficul 3 B) se constată la primul exercițiu o situație inversă.

Băieții au un timp mediu de execuție mai scurt 6′, 10″, iar fetele 7′,20″. Explicația o găsim în faptul că băieții au un exercițiu mai conturat din preocupările lor tehnice de asamblare, fetelor lipsindu-le aceste preocupări. Deprinderile care le creau fetelor avantaj la primul exercițiu în demontarea pompei nu mai sînt suficiente la montare, ele avînd un caracter tehnic mai complex, cu care băieții erau mai exercitați.



Graficul 3 B
Media timpului de lucru la modelul pompă montare

La repetarea a 7-a constatăm o apropiere vizibilă a performanțelor băieților și fetelor; băieții 2′, 3″, fetele 2′, 15″; la repetarea a 10-a băieții 2′, 1″ — fetele 2′, 8″, iar la repetarea a 14-a băieții ajung la timpul mediu de 1′, 37″, iar fetele la 1′, 50″. Diferențele sînt neînsemnate, ele fiind foarte apropiate statistic.

Aceste experimente ne fac să conchidem că pentru profesiunea de mecanic montator și pentru altele înrudite, atît băieții cît și fetele pot să le exercite, fără deosebire între ei. Bineînțeles că în ambele grupe există deosebiri individuale, în raport cu particularitățile specifice fiecărui subiect.

Pentru formarea priceperilor, deprinderilor și pentru dezvoltarea gîndirii tehnice, în operațiile de montare și demontare, în genere, se recomandă

ca elevii să exercite la mai multe aparate modele experimentale, construite pe principii diverse de funcționare.

4. MASĂ DE MONTAJ PENTRU INSTALAȚII ELECTRICE SIMPLE.

Masa de montaj pentru instalații electrice simple, a fost executată astfel încît piesele componente să poată fi demontate și montate cu ușurință, fără a se deteriora.

Operațiile propuse spre executare sînt dintre cele mai simple și pot fi realizate fără cunoștințe deosebite de electricitate.

Am ales aceste probe întrucît elevii cu care am lucrat, nu aveau suficiente cunoștințe de electricitate pentru a putea urmări o schemă electrică prea complicată.

Piesele cu care a fost echipată masa de montaj și care au intrat în probele de lucru au fost următoarele: 1) întrerupător, 2) fasung, 3) priză și 4) conexiuni.

După o adaptare prealabilă la sarcina cerută, în timpul căreia experimentatorul dă indicațiile necesare privind modul și ordinea execuției operațiilor, elevii execută în mod individual proba.

Ca instrument de lucru s-a folosit o șurubelniță adecvată, aceeași pentru toți elevii și pe toată durata desfășurării exercițiilor.

S-au marcat cu ajutorul cronometrului timpii de execuție în demontarea pieselor și separat timpii de execuție în montarea lor. În timpul probelor,

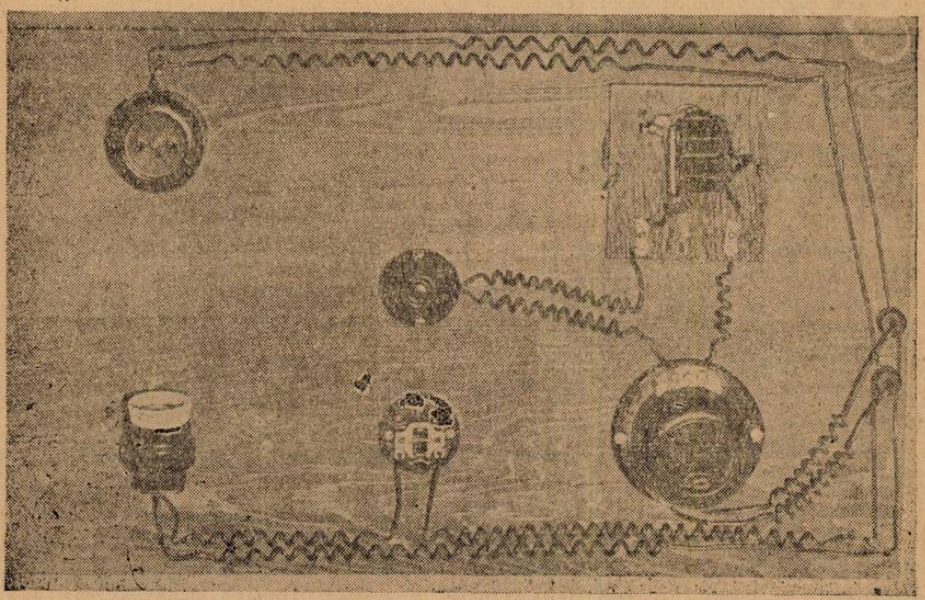


Fig. 4. Masă de montaj pentru instalații electrice simple.

s-au notat eventualele erori şi s-au făcut observaţii detailate asupra modului de lucru, a atenţiei, a tempoului, a calităţii execuţiei, a autocontrolului, a îndemînării în mînuirea şurubelniţei, a lucrului cu ambele mîini etc.

Încă de la primul exerciţiu, elevii care aveau unele deprinderi tehnice deja formate, — din preocupările familiale, sau din jocuri — s-au detaşat de restul colectivului prin uşurinţa manevrării şurubelniţei şi prin performanţe mai bune. Fetele au întîmpinat la primele exerciţii cele mai mari dificultăţi în folosirea şurubelniţei, în direcţia de înşurubare sau desfacere etc., date fiind preocupările lor anterioare mai depărtate de tehnică.

De asemenea, din analiza observaţiilor pe subiecţi, s-au desprins amănunte personale ce fac parte din particularităţile temperamentale şi de caracter ale fiecărui subiect în parte.

De exemplu, subiectul D. C. dă dovadă de neîndemînare şi neatenţie în execuţia lucrului. Nu are memorie topografică (uită locul de unde a scos piesa cu cîteva clipe mai înainte). Subiectul G. P. lucrează calm, fără grabă, într-un tempo egal şi susţinut, foloseşte situaţiile avantajoase şi dă dovadă de originalitate în execuţie (în montaj). De altfel toate acestea se reflectă şi în performanţele bune pe care le-a obţinut.

Fără îndoială că interesul pentru tehnică în general şi pentru instalaţii electrice în special îşi pune amprenta pe calitatea execuţiei. De exemplu, subiectul O. D., care a declarat de la început că nu-i place tehnica, întrucît doreşte să se facă muzician (are aptitudini muzicale), lucrează încet, neatent şi superficial, nu pune şurubelniţa corect în şanţul şurubului, o scapă mereu pe jos, lucrează numai cu o mînă, nu fixează bine piesele montate şi nici nu controlează calitatea execuţiei, cîştigă cu greu deprinderea de a demonta şi de a monta piesele de pe masă. Cu toate acestea, pe măsură ce creşte numărul exerciţiilor, scade şi timpul de execuţie (4′,5″ pentru montare la primul exerciţiu şi 1′,5″ timp de execuţie la cel de-al 12-lea exerciţiu).

Preocupările anterioare — dacă s-au referit la tehnică sau dacă au venit în contact cu probleme de tehnică — exercită o puternică acţiune de transfer şi ajută la însuşirea rapidă şi corectă a deprinderilor de montaje electrice.

Subiectul P. V. — care are pe tatăl său instalator de gaze şi apă — declară că-i place tehnica foarte mult (cînd se defectează aparatul de radio acasă, el „îl mai repară"). De la primul exerciţiu foloseşte cu multă siguranţă şurubelniţa, cunoaşte sensul de desfacere al şuruburilor. Lucrează calm, cu siguranţă şi în acelaşi tempo, manifestă autocontrol puternic, verifică cu minuţiozitate calitatea execuţiei şi are ca timp de execuţie în operaţiile de montaj la primul exerciţiu 1′,50″, iar după 12 exerciţii are 58″.

Deşi nici preocupările familiei şi nici cele personale ale subiectului B. D. n-au mers pe linia problemelor de tehnică, el reuşeşte să-şi formeze deprinderi de lucru rapide şi corecte la montajele electrice. Foarte conştiincios în corectitudinea montajului, cînd greşeşte, desface şi reface piesele montate necorespunzător (montînd priza cu un capăt mai ridicat, o desface şi o repune în poziţia corectă). Lucrează cu mult calm, cu un control vizual puternic. În găsirea soluţiilor celor mai potrivite de montare, nu face încercări inutile, ci caută soluţiile logice, gîndite. De altfel, B. D. este şi unul dintre cei mai buni elevi la disciplinele teoretice. Timpul său de execuţie în montare la primul exerciţiu a fost de 1′,20″, iar la exerciţiul al 12-lea de 1′,13″.

Situaţia generală, aşa cum reiese din graficele 4 A şi 4 B, arată că în urma exerciţiilor performanţele au crescut la toţi subiecţii, fără deosebire.

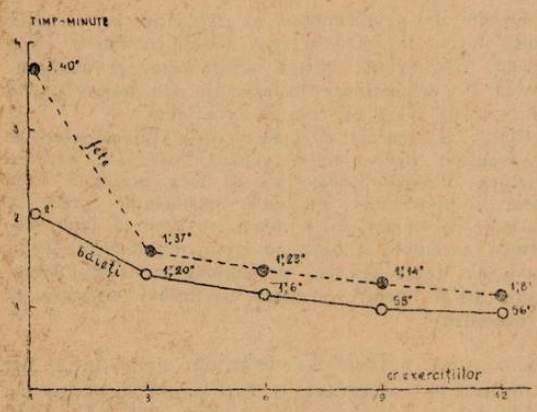
Fetele, care au dat timpi de execuţie mai mari în primele exerciţii, dată fiind noutatea situaţiei pentru ele, au ajuns ca în final să se apropie foarte mult de performanţele băieţilor. Rezultă că şi ele îşi pot însuşi profesiunile tehnice cu aceeaşi uşurinţă ca şi băieţii. Din observaţii speciale se constată

că în unele situații fetele sînt mai meticuloase și mai atente, deși dau dovadă de o emotivitate crescută. Este adevărat că unele din ele găsesc cu mai multă greutate soluția tehnică cea mai facilă.

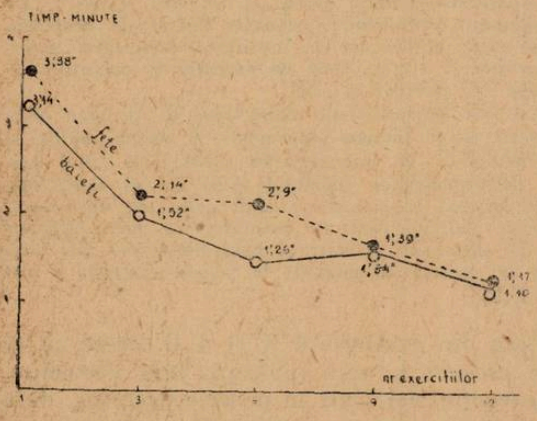
De exemplu, eleva C. M., încercînd să remonteze capacele fasungului, nu găsește soluția tehnică convenabilă, se precipită, nu gîndește, ci caută să rezolve situația prin încercări.

În general, chiar dacă în familie au existat preocupări pentru tehnică, legate de profesiunea tatălui, de exemplu, fetele nu au profitat de această situație în dobîndirea de deprinderi pe această linie.

Eleva A. A. are tatăl tîmplar mecanic. Ea declară că nu a mai lucrat cu șurubelnița și că nu are interes pentru tehnică. Lucrează atent și fără grabă, emotiv și fără siguranță în mînuirea șurubelniței. Găsește soluția tehnică corespunzătoare cu oarecare greutate. Timpul său de execuție în montare la exercițiul 1 a fost de 4′,10″ și la exercițiul 12 de 1′,45″.



Graficul 4 A.
Media timpului de lucru la modelul masă pentru instalații electrice-demontare.



Graficul 4 B.
Media timpului de lucru la modelul masă pentru instalații electrice-montare.

Adaptarea la situația dată se face rapid, lucru de altfel evidențiat și de figurile 4 A și 4 B.

La demontare, care a fost prima fază a probei, fetele au dat timpi de execuție mai mari. În montaje însă, deci cînd s-a realizat adaptarea fetele se apropie de băieți (1′,10″ băieți și 1′,17″ fete).

Din analiza graficelor (4 A și 4 B) se poate urmări cu ușurință cum, pe măsură ce s-a înmulțit numărul exercițiilor, au scăzut și timpii de execuție, ajungînd la performanța maximă de 56″ medie demontare băieți și de 1′,8″ medie demontare fete. La montare, media timpilor de execuție la toți subiecții este mai ridicată decît la demontare, dată fiind și complexitatea mai mare a operațiunilor pe care subiecții le au de realizat, ca: montarea pieselor, ajustarea lor la poziție, prinderea conexiunilor etc. Participarea gîndirii și ingeniozității crește în mod simțitor — fapt ce a dus la realizarea unor timpi medie de execuție ceva mai mari (1′,10″ — băieți, respectiv 1′,17″ — fete).

În orice caz, la sfîrșitul exercițiilor am putut conchide că deprinderile de montare-demontare a pieselor propuse, s-au format și s-au consolidat suficient. Locul ezitărilor și al stîngăciei în folosirea șurubelniței, observate la primele exerciții, l-au luat siguranța și corectitudinea execuției, la ultimele exerciții.

Din analiza detaliată a rezultatelor pot fi trase concluzii privitoare la îndrumarea spre profesiunile tehnice în general și spre cele de montaje electrice, în special, a subiecților care au răspuns cel mai bine la sarcinile puse.

Pentru elevii din clasele mai mari se recomandă a se utiliza și o masă pentru instalații electrice mai complexe și cu posibilități de montaj variate, care presupun cunoștințe de fizică mai largi și mai precise. Operațiile, în acest caz, urmează a fi executate pe baza unei scheme de montaj, elaborate în prealabil.

★

În cercetările noastre, concomitent cu formarea deprinderilor la diferitele modele experimentale, am urmărit și interesele elevilor pentru tehnică.

Prezentăm rezultatele anchetelor asupra intereselor manifestate de elevi, atît la începutul exercițiilor, cît și la sfîrșitul lor.

La modelul experimental strung în miniatură, la prima anchetă, din totalul de 25 elevi, 20 au declarat că le place să lucreze la acest model, cît și în profesiunea de strungar, iar 5 elevi au declarat că nu au interes. La cea de-a doua anchetă, la sfîrșitul exercițiilor, unul dintre elevii care inițial declarase că nu-l interesează strungul, de astă dată și-a manifestat interesul. Noua lui aptitudine se datorește succeselor obținute la această probă în timpul exercitării.

La modelul experimental de conducere auto, din cei 25 elevi, 24 au declarat la început că-i interesează această activitate. La sfîrșitul exercițiului, însă, numai 14 elevi au mai declarat că le place conducerea auto. Ceilalți 10 și-au modificat atitudinea, întrucît, pe baza performanțelor lor nesatisfăcătoare, s-au convins că nu pot exercita în mod practic profesiunea de conducător auto. Ei dovedeau lipsă de coordonare în mișcări, neatenție, lipsă de stăpînire, stări emotive etc., care provocau erori semnalate de sonerie și care practic indicau accidente.

La aparatul de asamblare și demontare, din 24 elevi, care și-au manifestat la început interesul, la sfîrșitul exercițiilor au rămas 20 elevi cu interese reale, verificate.

În sfîrșit, la modelul masă de montaj pentru instalații electrice, din 25 elevi, 19 și-au manifestat interesul atît la început, cît și în urma exercițiului.

Pe lîngă precizarea intereselor profesionale, modelele experimentale prezentate în lucrarea de față, pot fi considerate ca un indiciu prețios și necesar și pentru orientarea profesională a elevilor privind diversele profesiuni tehnice.

În acest sens, în Școala experimentală medie nr. 2 „T. Vladimirescu", cu ocazia orientării profesionale a elevilor exercitați la modelele experimen-

tale, s-au corelat performanțele lor obținute la aceste modele cu rezultatele la învățătură. S-a ținut seamă totodată și de interesele lor reale, verificate.

Să exemplificăm: Elevul B. D. vrea să devină inginer electro-tehnic. La învățătură este clasificat printre primii. La modelele experimentale a dovedit deprinderi tehnice. Elevul prezintă așadar perspective pentru profesiuni tehnice superioare.

Elevul G. P. dorește să urmeze o școală profesională pentru meseria de mecanic montator. Datele obținute prin modelare la aparatul de demontat și remontat ne dovedesc că elevul are aptitudini tehnice pentru această meserie, față de care are interes. Elevul G. P. posedă precizie și siguranță în mișcări, gîndire tehnică și este foarte atent și ordonat în muncă. Este bun la învățătură și manifestă predilecție pentru ramurile tehnice și practice. El însuși mărturisește că exercițiile la modelele experimentale l-au ajutat să-și cunoască mai bine aptitudinile și interesele, l-au făcut să se orienteze just.

III. CONCLUZII

Din cercetarea noastră întreprinsă în legătură cu modelele experimentale, desprindem următoarele concluzii:

1) Elevii au progresat în mod evident, prin exerciții, la toate activitățile cu modelele experimentale, atît din punctul de vedere al timpului de execuție, cît și al preciziei în lucru. Un progres rapid s-a înregistrat după primele 3—6 exerciții.

2) Chiar dacă la primele exerciții la modelele experimentale apar unele diferențe, în sensul că băieții sau fetele au unele performanțe medii mai bune decît ceilalți, se constată, totuși, că pe parcurs, datorită exercițiului, se ajunge la o nivelare a performanțelor medii, în cazul tuturor probelor tehnice efectuate. De aici se conchide că, în genere, profesiunile tehnice pot fi exercitate în aceeași măsură și cu același succes atît de băieți cît și de fete.

3) Fetele prezintă o mare omogenitate în performanțe decît băieții, în sensul unei mai mici dispersiuni în raport cu valoarea medie a performanțelor colectivului.

4) În urma exercițiilor și a formării deprinderilor, apar diferențe individuale în activitatea elevilor la modelele experimentale. Unii elevi obțin performanțe mai ridicate prin exerciții, dezvoltîndu-și aptitudini tehnice profesionale. Aceștia sînt fruntașii colectivelor de băieți și de fete antrenate în cercetările noastre cu modele experimentale și viitori fruntași la locul lor de producție, în profesiunile tehnice corespunzătoare.

5) Interesele profesionale manifestate de elevi înainte de exercitarea modelelor experimentale s-au dovedit a fi uneori superficiale și dictate de motive întîmplătoare și neesențiale. În urma exercitării la aceste modele, a dezvoltării și a cunoașterii aptitudinilor profesionale, interesele elevilor se modifică în concordanță cu aptitudinile și succesele obținute de ei în activitățile respective.

6) Modelele experimentale sînt indicate pentru modelarea activităților profesionale ale copiilor și tineretului, în sensul dobîndirii deprinderilor în vederea îndrumării și înlesnirii lor în însușirea unor profesiuni productive.

7) Modelele experimentale prezentate sînt indicate pentru dobîndirea deprinderilor de către elevi: a) în școala de 8 ani, în vederea îndrumării elevilor către profesiunile tehnice cele mai potrivite lor: b) în școala medie,

în vederea îndrumării elevilor către lucrările practice corespunzătoare, în cadrul politehnizării învățămîntului ; c) în școlile profesionale și tehnice, în vederea îndrumării elevilor și înlesnirii lor în însușirea profesiunilor respective.

Desigur că în mod analog se pot adapta, elabora, verifica și întrebuința și numeroase alte modele experimentale constînd din aparate și instalații, ca : mese de comandă, agregate etc., care să servească pentru formarea deprinderilor în legătură cu diferitele profesiuni tehnice.

În școlile profesionale vor putea fi elaborate și folosite modele experimentale variate, conform specificului profesiunii.

În școlile de cultură generală, însă, numărul acestor modele va trebui să fie redus la cele mai semnificative și cu valorile cele mai mari de prognoză și transfer.

De asemenea, pot fi elaborate și adaptate modele experimentale specifice însușirii de deprinderi productive în școlile speciale de deficienți senzoriali și motori.

8) Unele modele experimentale tehnice, ca strungul în miniatură, aparatul de conducere auto, proba de asamblare și altele analoge, care se vor mai elabora, vor putea fi întrebuințate chiar și în activitatea de joc a copiilor preșcolari. Se știe că unii dintre acești copii manifestă un interes deosebit pentru tehnică. Acest interes poate fi stimulat și dezvoltat, prin punerea la dispoziția lor a unor modele experimentale, sub formă de jucării mecanice adecvate, care să conducă de timpuriu la formarea unor deprinderi tehnice cu tendință de continuă dezvoltare, căci oamenii viitorului vor trebui să poată răspunde în mod creator la exigențele din ce în ce mai mari pe care le va reclama o tehnică extrem de înaintată.

★

Pentru concursul dat în realizarea lucrării de față, autorii aduc mulțumiri tov. director, prof. N. Bărbulescu, precum și corpului didactic al Școlii medii experimentale nr. 2 „Tudor Vladimirescu" din București.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКАМИ С ЦЕЛЬЮ НАПРАВЛЕНИЯ И ПОМОЩИ ИХ В УСВОЕНИИ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИИ.

(Резюме)

В настоящей статье даются некоторые экспериментальные модели: модель станок в миниатюре, аппарат водитель автомашины и электрическая аппаратура. С их помощи, посредством длительных упражнений, исследовались в школе возможности моделирования профессиональных технических занятий. Преследовалась цель формирования профессиональных навыков и способностей учащихся и установилось что их интересы уточняются в зависимости от полученного успеха в исполнении проб и развитием их способностей для соответствующих профессий.

Исследования показали что хотя в первых упражнений существовала разница между средними результатами девочек и мальчиков, позже, благодаря упражнениям получилось уравнение по всем техническим испытаниям.

Рекомендуются экспериментальные модели для профессиональных знаятий детей и молодежи, для формирования навыков с целью направления и помощи их в усвоении производительных профессий.

MODÈLES EXPÉRIMENTAUX POUR L'ACQUISITION DES HABITUDES, CHEZ LES ECOLIERS, EN VUE DE LES ORIENTER ET DE LES AIDER A S'APPROPRIER DES PROFESSIONS PRODUCTIVES

(Résumé)

Dans cet article, on présente quelques modèles expérimentaux : tour en miniature, appareil de conduite auto, appareil d'assemblage et table de montage pour des installations électriques. A l'aide de ces modèles-là, par de nombreux exercices, les professeurs ont étudié à l'école, les possibilités de modeler les activités professionnelles techniques. On a poursuivi la formation des habitudes et des aptitudes professionnelles des élèves et l'on a constaté que leurs intérêts se précisent en fonction du succès obtenu dans l'exécution des épreuves et du développement de leurs aptitudes pour les professions correspondantes.

Les recherches montrent encore qu'aux premiers exercices il y avait des différences entre les performances moyennes des garçons et des filles, mais avec le temps et grâce à l'exercice, on est parvenu à réaliser un nivellement de ces performances, à toutes les épreuves techniques effectuées.

Les modèles expérimentaux sont indiqués pour le modelage des activités professionnelles des enfants et de la jeunesse, en vue de les faire acquérir des habitudes qui les orienteront et les aideront à s'approprier des professions productives.

FUNCȚIA EDUCATIVĂ A FAMILIEI SOCIALISTE

Prof. univ. TUDOR R. POPESCU

Formarea omului nou, apt să gîndească, să muncească și să trăiască în chip socialist are loc în procesul participării active la desăvîrșirea construcției socialiste. Aceasta are loc sub influența uriașei munci educative desfășurate de partid și de stat, de organizațiile obștești, precum și sub influența întregului mod de viață al societății noastre. În procesul de formare a omului nou sînt folosite deopotrivă toate pîrghiile economice, sociale, politice și juridice, într-o îmbinare armonioasă, ținîndu-se seama de specificul și de limitele fiecăreia dintre ele.

Educația comunistă a oamenilor muncii, care constituie una din cele mai importante părți componente ale construcției societății noi — așa cum arată N. S. Hrușciov la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. — implică o luptă susținută pentru dezrădăcinarea rămășițelor psihologiei și moralei burgheze, pentru înlăturarea oricăror urme ale capitalismului din conștiința oamenilor. Într-adevăr, crearea și consolidarea relațiilor de producție socialiste, nu înseamnă nașterea în mod automat a conștiinței socialiste corespunzătoare acestor relații; chiar și după victoria orînduirii socialiste, în conștiința și în comportarea oamenilor mai dăinuie rămășițe ale capitalismului. Pentru înlăturarea acestora se duce o luptă hotărîtă, care are un caracter îndelungat și va continua pînă la completa eliberare a conștiinței oamenilor de rămășițele ideologiei burgheze[1].

Printre factorii chemați să ia parte la opera de formare a omului nou, un rol deosebit îl ocupă familia, a cărei funcție principală în condițiile socialismului o constituie tocmai funcția educativă. Funcția educativă a familiei socialiste se exercită atît asupra copiilor, cît și a părinților și a celorlalți membri ai familiei.

În privința copiilor, funcția educativă a familiei dobîndește o importanță deosebită, prin faptul că în opera de educație a tinerei generații familia reprezintă punctul de plecare și prima etapă, care va avea o înrîurire cu totul deosebită asupra dezvoltării ulterioare a copiilor. În familie copilul își formează despre lumea înconjurătoare primele impresii care, din această cauză, sînt, de obicei, mai trainice. Pe baza acestora copilul își formează, treptat, convingerile, deprinderile, obișnuințele și caracterul. Părinții constituie pentru copil izvorul principal al aprecierii morale asupra fenomenelor pe care copilul le observă pentru prima oară. În procesul de pătrundere a fenomene-

[1] Declarația Consfătuirii reprezentanților partidelor comuniste și muncitorești, Ed. Politică, Buc., 1960, p. 66.

lor din natură și societate, pe care copilul îl începe din fragedă vîrstă, părinții, ca primi educatori, au un rol important. Într-adevăr, mai înainte de a-și forma propriile sale convingeri, copilul crede ceea ce-i spun părinții; pentru copil, faptul că „așa a spus mama", ori că „așa a spus tata", constituie un argument suficient prin el însuși.

Dar rolul părinților este și mai important atunci cînd copilul nu se mai mulțumește să ia drept bune, fără a verifica, părerile altora, ci încearcă să se convingă singur de adevărul celor ce i se spun, cu alte cuvinte, atunci cînd el începe să-și formeze propriile sale convingeri. Rolul părinților se mai învederează, cu tărie, atunci cînd copilul trebuie să-și transforme convingerile în deprinderi și, mai ales, cînd se pune problema formării unor obișnuințe trainice, în concordanță cu convingerile morale pe care le-a dobîndit și deci a formării caracterului său, care, în cele din urmă, determină personalitatea sa.

Importanța educativă a familiei mai constă și în faptul că familia are posibilitatea de a exercita asupra copiilor o supraveghere permanentă și completă, sub toate aspectele vieții acestora, deoarece copiii își petrec cea mai mare parte a vieții lor în familie, sub ochii părinților și ai celorlalți membri ai familiei, care pot să intervină de îndată, la orice pas greșit al copiilor. Pe de altă parte, educația în familie este foarte emoțională, datorită sentimentelor reciproce dintre părinți și copii; principala bază a acestei educații o constituie dragostea părintească față de copii, căreia îi corespunde sentimentul firesc al dragostei copiilor față de părinți [1]. Aceasta se întîmplă nu numai în cazul unor copii firești, ci chiar și atunci cînd este vorba de copii înfiați, deoarece și în asemenea situații se crează relații afective, întocmai ca în cazul legăturilor firești de filiație. Practica arată că numai astfel de sentimente determină pe oamenii muncii să înfieze, ori să ia copii spre creștere sau sub tutelă. Adeseori, cei care au luat copii spre creștere, solicită, după un oarecare timp, încuviințarea înfierii acestor copii în mod legal.

De bună seamă că, din momentul în care copilul începe să primească influența unei educații efectuate în afara familiei, în școală, în organizațiile de copii, de tineret etc., educația primită aici, precum și educația din familie trebuie să se desfășoare în deplin acord, pe baza acelorași principii ale eticii comuniste. „Educația obștească și educația în familie nu sînt opuse una celeilalte, influența educativă a familiei asupra copiilor trebuie să se îmbine cu educația lor obștească" [2].

Lipsa unui acord, în această privință, nu poate să aibă decît efecte negative. Astfel, munca educativă a învățătorului, a educatorului sau a profesorului trebuie să găsească sprijin temeinic în familie.

În familie copilul primește, așadar, în mod firesc, cunoștințele și experiența generațiilor mai vîrstnice și, în primul rînd, a părinților. Dar, o dată cu acestea, tot în familie, copilul poate să se întîlnească și cu deprinderi, obiceiuri, tradiții și prejudecăți ale trecutului, pe care copiii ar putea să și le însușească.

---

[1] *A. G. Harcev:* Despre esența morală a familiei socialiste, Probleme de filozofie, nr. 1/1961, p. 142.

[2] *N. S. Hrușciov:* „Cu privire la Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice", Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Ed. politică, 1962, p. 242.

De aici, importanța deosebită pe care o prezintă, în privința educației copiilor, viața de familie, relațiile dintre membrii familiei, comportarea acestora unii față de alții, față de copii, ori față de alte persoane și, mai cu seamă, atitudinile și comportarea părinților.

Pentru a fi buni educatori, părinții trebuie să fie ei înșiși educați [1] în același spirit în care vor trebui să fie educați copiii lor. Aceasta se impune cu atît mai mult, cu cît, în privința creșterii și educației copiilor lor, părinții au din partea societății un mandat pentru a cărui executare răspund față de colectivitate.

Creșterea și educarea copiilor corespund unor sentimente atît de firești și atît de profund umane, încît acestea constituie, incontestabil, cea mai solidă chezășie că părinții își vor crește și educa copiii în condițiile cele mai corespunzătoare cerințelor societății noastre. Cu toate acestea, creșterea și educația copiilor nu constituie numai o chestiune personală a părinților. Copiii reprezintă schimbul de mîine, care va participa la construirea socialismului și a comunismului. De aceea, sub conducerea partidului, statul nostru crează necontenit condițiile necesare, care facilitează sarcina părinților cu privire la creșterea și educarea copiilor lor.

În condițiile socialismului ocrotirea familiei devine o problemă de stat de cea mai mare importanță. Concomitent cu ridicarea necontenită a nivelului de trai al oamenilor muncii, statul nostru a luat măsuri speciale pentru ocrotirea mamei și a copilului. În virtutea textului Constituției țării noastre (art. 83), codul muncii, precum și legile de prevederi sociale conțin o serie de dispoziții cu privire la ocrotirea intereselor și la drepturile mamei și ale copilului, iar legi speciale au creat cadrul legal pentru ocrotirea copiilor rămași fără părinți, sau a acelora care, din diferite motive, sînt lipsiți de îngrijirea părintească.

Un rol deosebit îl are pentru creșterea și educarea tinerei generații grija pe care statul o acordă învățămîntului. Dreptul la învățătură, care derivă din însăși esența orînduirii noastre, este, de asemenea, garantat prin Constituție (art. 80) și de tradus în viață prin legi speciale [2] privind diferitele categorii de învățămînt.

Prin aceste măsuri și prin altele asemănătoare, cea mai mare parte a grijii și a cheltuielilor implicate de instruirea copiilor au trecut pe seama statului, facilitînd astfel cu mult sarcina părinților. Părinții au dreptul și, în același timp, îndatorirea de a folosi toate posibilitățile create pentru a da copiilor învățătura necesară și pregătirea profesională corespunzătoare, în raport cu aptitudinile lor și în conformitate cu țelurile statului nostru, spre a-i face folositori colectivității.

Simțul de răspundere pentru o sarcină socială de o asemenea importanță impune părinților să se aplece cu toată grija și seriozitatea asupra problemelor pe care le pune activitatea de educație a copiilor lor, avînd tot

---

[1] *K. Marx* și *Fr. Engels:* Opere alese, vol. II, E.S.P.L.P., 1955, p. 438.

[2] Dintre acestea menționăm decretul nr. 289 din 7.X.1961 privind trecerea la învățămîntul general, obligator și gratuit de 8 ani, Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri nr. 1003 din 10 iulie 1957 cu privire la învățămîntul superior, actele normative reglementînd organizarea diferitelor școli de pregătire profesională, școli tehnice, cursuri speciale etc.

timpul prezent în cugetul lor faptul că ei sînt un exemplu viu pentru copiii lor. „Exemplul părinților și al membrilor mai vîrstnici ai familiei este foarte important pentru formarea concepțiilor și idealurilor, năzuințelor și obișnuințelor. Nu degeaba se spune în popor că aşchia nu sare departe de trunchi" [1].

Prezența copiilor impune o atentă organizare a vieții de familie, în principal a vieții părinților, care trebuie să-și contopească viața lor cu aceea a copiilor lor, îndrumîndu-le acțiunile și, în general, conduita acestora, în conformitate cu cerințele educației comuniste. Pentru a atinge un atare rezultat, părinții trebuie, nu numai să-și însușească principiile eticii comuniste, dar să traducă în viață normele morale și convingerile lor. În acest scop, pedagogia recomandă „exerciții de justă comportare", o activitate creatoare și o apreciere autocritică a comportării și atitudinii față de ceilalți oameni [2].

Apariția primului copil într-o familie transformă viața acesteia, creîndu-i noi bucurii, noi surse de fericire, dar, totodată, și noi cerințe și răspunderi. Părinții apar în ochii copilului ca oameni a căror autoritate și prestigiu, în cele mai diferite domenii, se află în afară de orice îndoială. Copiii urmăresc cu atenție viața părinților, acțiunile lor, își amintesc de vorbele lor și, pe baza acestora, își formează convingerile și deprinderile.

Relațiile dintre membrii familiei, ori dintre aceștia și alte persoane, atitudinea membrilor familiei în relațiile lor sociale, influențează mult pe copii; de aceea, părinții, în primul rînd, trebuie să constituie o pildă de atitudine cinstită față de muncă, de sarcini și de îndatoriri și aceasta nu numai în cadrul familiei, ci și în producție și, în general, în viața socială, să constituie un exemplu de sinceritate și de modestie, să aibă calități morale, care fac să crească prestigiul lor în fața copiilor. În presa noastră de partid au fost deseori relevate portrete ale oamenilor vremurilor noastre, oameni integri, pentru care viața socială și cea de familie sînt croite „din aceeași bucată" [3].

Succesul muncii educative în cadrul familiei socialiste este asigurat de esența morală a acesteia, de faptul că la baza relațiilor dintre membrii ei se află înaltele principii ale moralei socialiste, în virtutea cărora relațiile dintre ei se stabilesc pe baza dragostei reciproce profunde, pe baza respectului și a prieteniei. Datorită identității de țeluri dintre familie și societate se realizează o îmbinare armonioasă a educației în familie cu educația obștească. În orînduirea socialistă, familia nu mai cunoaște opoziția de interese dintre bărbat și femeie, dintre părinți și copii, dintre cei vîrstnici și cei tineri. Între membrii familiei socialiste există o unitate morală, politică și ideologică, determinată de mărețele idealuri ale societății noastre, care îi animă deopotrivă pe toți, ei fiind constructori activi și conștienți ai societății noi.

Pentru a pune și mai mult în lumină esența morală a familiei socialiste și importanța funcției sale educative, amintim că în orînduirea capitalistă,

[1] *N. S. Hrușciov:* Cuvîntare la Congresul învățătorilor din R.S.F.S.R., Pravda, nr. 192/15316 din 10 iulie 1960.

[2] *V. Kolbanovski:* Codul moral al constructorului comunismului, Kommunist, nr. 15/1961, p. 54.

[3] *S. Fărcășanu:* Omul și colectivitatea, Scînteia nr. 4802 din 7 aprilie 1961.

unde burghezia și-a creat „o lume după chipul și asemănarea ei" [1], și familia burgheză, la rîndul ei, se află subordonată intereselor legate de proprietatea privată.

Datorită intereselor legate de proprietatea privată, familia burgheză este o fortăreață izolată, măcinată de un conflict de neîmpăcat între membrii ei, iar interesele fiecărei familii se află în contradicție cu interesele celorlalte familii. În orînduirea capitalistă există, în același timp, opoziția de interese dintre familie și societate. Proprietatea privată dezbină pe membrii familiei și constituie baza inegalității și a oprimării în viața de fiecare zi a familiei, cauza înstrăinării spirituale a membrilor ei.

În condițiile socialismului, un factor care contribuie în mod deosebit la înfăptuirea funcției educative a familiei îl constituie dreptul familiei, adică acea ramură a dreptului nostru socialist unitar, care reglementează relațiile dintre membrii familiei.

Pe măsura înaintării țării noastre pe calea desăvîrșirii construcției socialiste, funcția cultural-educativă a statului a devenit și mai complexă, după cum și sarcinile revoluției culturale au crescut în amploare și în profunzime. „Pe măsura înaintării spre socialism, capătă o tot mai mare importanță rolul educativ al statului" [2], iar concomitent și în strînsă inter dependență cu acesta se învederează rolul educativ al dreptului.

Dreptul familiei, întocmai ca întregul drept socialist, are un rol educativ în opera de transformare a raporturilor dintre oameni, a comportării lor unii față de alții, ori față de societate. Rolul educativ al dreptului familiei decurge din faptul că în normele sale își găsesc expresia înaltele principii ale moralei socialiste. Principiile fundamentale ale dreptului și cele ale moralei socialiste sînt identice, pentru că ele sînt părți componente ale aceleiași suprastructuri, exprimă în aceeași măsură interesele și idealurile poporului muncitor și servesc aceluiași țel — construirea societății comuniste.

Atît morala, cît și dreptul, sînt forme normative ale conștiinței sociale: ele reglementează comportarea oamenilor unii față de alții, ori față de societate, cu ajutorul unor norme menite nu numai să oglindească și să consolideze regulile de conduită care s-au statornicit în societate, ci și să consfințească regulile care trebuie să se statornicească în interesul dezvoltării societății. Bineînțeles că, în raport cu dreptul, sfera moralei este mai cuprinzătoare, deoarece pătrunde în toate domeniile relațiilor sociale.

Din faptul că principiile fundamentale ale dreptului socialist și ale moralei sînt identice, se ajunge ca multe cerințe și interdicții ale dreptului și ale moralei să fie, prin conținutul lor, strîns legate, deoarece sînt total ori parțial identice. Morala comunistă condamnă acea comportare a oamenilor care împiedică mersul societății spre comunism. La rîndul său, statul refuză să recunoască și să îmbrace în haină juridică, adică să ocrotească prin mijloacele dreptului, acele fapte ale oamenilor, care ar împiedica mersul societății spre comunism.

Fiecare ramură a dreptului reflectă anumite principii ori cerințe ale eticii comuniste. În ce privește dreptul familiei, acesta are ca obiectiv să

[1] *Karl Marx și Fr. Engels:* Manifestul Partidului Comunist, E.S.P.L.P., 1954, p. 38.
[2] Cuvîntarea tovarășului Alexandru Drăghici, Congresul al III-lea al P.M.R., Ed. Politică, Buc., 1960, p. 295.

traducă în viață principiile fundamentale ale moralei comuniste care își găsesc aplicarea în relațiile de familie. Astfel, de exemplu, respectul reciproc între oameni (deci și în familie) constituie un principiu de ordin etic. Acesta constituie, în același timp, și un principiu fundamental al dreptului familiei, tradus pe plan juridic, printre altele, prin deplina egalitate în drepturi dintre bărbat și femeie — ceea ce constituie un aspect al egalității dintre aceștia în întregul domeniu al vieții sociale — și care se manifestă atît în relațiile dintre ei, ca soți, cît și în relațiile dintre ei și copiii lor, ca părinți, precum și în relațiile lor cu alte persoane.

S-a spus, pe drept cuvînt, că „gradul de emancipare a femeii este măsura naturală a emancipării generale" [1].

Emanciparea femeii și, drept urmare, deplina egalitate în drepturi dintre bărbat și femeie în toate domeniile vieții sociale, deci și în cadrul căsătoriei, nu au putut fi înfăptuite decît în orînduirea socialistă, unde nu mai există bazele economice ale inegalității juridice dintre ei și unde sînt create bazele materiale care constituie garanția că egalitatea există nu numai în lege, ci și în realitatea vieții sociale.

Pe acest principiu al eticii comuniste sînt clădite toate relațiile dintre soți, atît cele personale (cu privire la nume, domiciliu, profesiune, cetățenie etc.), cît și cele patrimoniale (obligațiile cu privire la sarcinile căsniciei, regimul bunurilor etc.). Regula de ordin juridic, prin care se exprimă această deplină egalitate în drepturi dintre bărbat și femeie, este aceea în virtutea căreia soții trebuie să decidă, de comun acord, în tot ce privește familia [2].

O aplicare a acestei reguli cu o deosebită eficiență moral-educativă o constituie regimul legal al bunurilor soților: orice bun dobîndit de către oricare dintre soți, în tot timpul căsătoriei, devine, din momentul dobîndirii lui, *bun comun* al soților. Administrarea, folosința și dreptul de dispoziție asupra bunurilor comune se exercită prin înțelegerea soților. Mai mult încă, legea creează o posibilitate în virtutea căreia oricare dintre soți, exercitînd dreptul de administrare, folosință și dispoziție asupra bunurilor comune, este socotit că are și consimțămîntul celuilalt soț (art. 35, Codul familiei). Aceasta are un rol educativ deosebit, deoarece îi obligă pe soți să acționeze în conformitate cu principiul deplinei egalități în drepturi dintre bărbat și femeie și le formează astfel deprinderea de a lua orice hotărîri cu privire la gospodăria lor prin bună înțelegere și încredere reciprocă. Această regulă are desigur un efect și mai puternic asupra femeii, care este chemată să-și asume, în aceeași măsură cu bărbatul, răspunderea pentru toate actele patrimoniale privind gospodăria, rupînd astfel cu mentalitatea generată de vechiul regim, potrivit căreia numai bărbatul dispunea de averea familiei.

Morala comunistă înscrie, de asemenea, *principiul întrajutorării tovărășești;* acest principiu este consacrat și în dreptul familiei, ca fundament al relațiilor dintre membrii familiei. Într-adevăr, articolul 2 din Codul familiei din țara noastră dispune: „Relațiile de familie se bazează pe

[1] *Karl Marx* și *Fr. Engels:* Opere, vol. II, București, 1958, p. 221.
[2] Codul familiei din R.P.R., art. 25, 26.

prietenie și afecțiune reciprocă între membrii ei, care sînt datori să-și acorde unul altuia sprijin moral și material".

În ce privește obligația de sprijin moral, legea nu conține precizări, urmînd ca acestea să fie cîrmuite de regulile de conviețuire socialistă, adică potrivit cerințelor moralei comuniste. În ce privește sprijinul material, acesta se exprimă, prin îndatorirea soților de a contribui, în raport cu mijloacele fiecăruia, la cheltuielile căsniciei [1], la întreținerea copiilor [2] și prin răspunderea comună și solidară a acestora pentru obligațiile contractate, pentru nevoile căsniciei [3].

Obligația de întreținere între membrii familiei constituie un aspect al obligației reciproce de sprijin material, în care se reflectă, în mod deosebit, principiile moralei comuniste. În mod special, întreținerea între membrii familiei se întîlnește numai în măsura în care solicitantul se află în nevoie, din cauza incapacității de a munci [4]. În țările socialiste munca este o datorie de onoare, iar dreptul la muncă este garantat, în mod real și efectiv, prin sistemul economic socialist și prin proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție. Pe plan juridic dreptul la muncă este garantat prin dispoziții de ordin constituțional. Dacă o persoană nu are venituri, dar este capabilă de a munci, ea nu are drept la întreținere; dacă i s-ar acorda întreținere, s-ar încuraja trîndăvia, parazitismul, ceea ce ar fi incompatibil cu principiile moralei comuniste.

Întreaga activitate de educație a copiilor, care constituie principala îndatorire a părinților și modul cel mai specific prin care se înfăptuiește funcția educativă a familiei cu privire la copii, trebuie să se clădească pe înaltele principii ale moralei comuniste. În acest sens dispune și dreptul familiei.

Una din cele mai importante părți componente ale educației comuniste o constituie *educația morală*, care cuprinde: educația conștiinței, a sentimentelor, a convingerilor și a deprinderilor de conduită. Aceasta trebuie să se formeze în mod unitar și în interdependență indisolubilă între ele. Educația morală la rîndul ei este multilaterală, deoarece presupune formarea nu numai a unor idei morale — principii, criterii, norme — ci și a unor sentimente morale — conștiință, datorie, cinste, onoare etc. [5], precum și a unor deprinderi morale corespunzătoare acestor idei și sentimente.

O latură importantă a educației morale o constituie educația în spiritul patriotismului socialist. Dragostea față de patria socialistă, în care a fost înlăturată exploatarea omului de către om și în care poporul este stăpînul țării și al tuturor bogățiilor sale, poate fi insuflată copiilor, încă de timpuriu. În convorbirile cu copiii lor, părinții trebuie să-și exprime într-un mod atrăgător și viu iubirea lor față de patrie, față de partid, mîndria față de eroii clasei muncitoare, față de trecutul eroic al poporului nostru, față de bogățiile și frumusețile țării, față de locul natal, dragostea pentru limba maternă, pentru înțelepciunea și frumusețea basmelor și cîntecelor populare.

[1] Codul familiei, art. 29.
[2] Idem, art. 107.
[3] Idem, art. 3.
[4] Idem, art. 86.
[5] *A. G. Harcev:* Op. cit., p. 142.

Dacă părinții care-și iubesc munca și sînt legați de locul lor de muncă, împărtășesc aceasta și copiilor lor, le creează și lor sentimente și deprinderi de muncă patriotică, făcîndu-i să participe la activitățile obștești, dîndu-le prilejul să simtă și ei că și-au dat contribuția, oricît de modestă, spre folosul și binele comun. Activînd alături de părinți, copiii își dau seama, pe bază de exemple concrete și ușor de înțeles pentru ei, de legătura dintre munca lor — în principal învățătura — cu munca tuturor oamenilor muncii din patria noastră. Ei trebuie să fie puși să întreprindă acțiuni cu caracter patriotic. În acest mod, patriotismul socialist dobîndește un caracter mobilizator, iar copiii sînt atrași de timpuriu în viața socială, avînd deja formate deprinderi de conduită patriotică [1].

Dar patriotismul socialist nu poate fi conceput decît legat în mod organic de internaționalismul proletar, de sentimentul solidarității frățești și al ajutorării reciproce a oamenilor muncii din toate țările, în lupta pentru pace și progres social. Dezvoltînd dragostea poporului față de patria sa, partidul pornește de la faptul că, o dată cu formarea sistemului mondial socialist, patriotismul cetățenilor noștri se întruchipează în devotamentul și fidelitatea față de patria noastră, față de întreaga comunitate a țărilor socialiste. Patriotismul socialist și internaționalismul socialist includ, în mod organic, solidaritatea proletară cu clasa muncitoare, cu oamenii muncii din toate țările. Partidul educă pe oamenii muncii în spiritul internaționalismului proletar, contribuind prin toate mijloacele la întărirea solidarității internaționale a oamenilor muncii.

Morala comunistă implică devotamentul față de cauza comunismului, față de patria socialistă, față de țările socialismului.

Astfel definit, patriotismul socialist constituie o latură importantă a educației comuniste a tinerei generații, care este însușită și de dreptul socialist, a cărei menire este să o traducă în viață prin mijloacele sale specifice [2].

Un alt principiu al eticii comuniste care-și găsește expresia în normele dreptului familiei este *respectul față de muncă*. După cum am văzut mai sus, însăși obligația reciprocă a membrilor unei familii de a se înțelege reciproc se fundamentează pe respectul față de muncă și pe intransigența față de trîndăvie.

Totodată, se știe că un rol deosebit în educarea copiilor îl are *educația prin muncă*, educarea dragostei și a respectului față de muncă, a necesității de a munci. Tot ce este necesar pentru viața și dezvoltarea oamenilor se creează prin muncă și orice muncă, fizică sau intelectuală, prestată în folosul societății, este demnă de respect și de cinste. Munca pentru binele societății este datoria de onoare a oricărui om. De aceea, partidul pune în centrul activității sale educative dezvoltarea atitudinii comuniste față de muncă la toți oamenii. Educația comunistă urmărește să înrădăcineze în conștiința fiecăruia convingerea că omul nu poate trăi fără muncă, fără să creeze mijloace de existență. Atitudinea conștiincioasă a fiecăruia față de munca proprie, îndeplinirea oricărei munci la timp și în bune condiții, înseamnă, de fapt,

[1] *T. Truțer:* Socialismul și familia, Colecția S.R.S.C., 1959, p. 53—55.
[2] Codul familiei, art. 101, 108, 109 și 123.

grija pentru ceilalți tovarăși care muncesc și ei, pentru toți ceilalți membri ai societății.

În lupta lor, „comuniștii și-au fixat drept țel să elibereze pe oameni nu de muncă, ci de exploatarea muncii lor" [1]. În orînduirea socialistă, unde s-a creat posibilitatea muncii libere a omului pentru el însuși, munca a devenit una din însușirile și din valorile morale cele mai înalte, izvorul adevăratelor bucurii ale omului și al tuturor bogățiilor societății.

Copiii noștri trebuie să devină membri activi ai societății socialiste. Aceasta implică formarea unor cetățeni care văd țelul vieții lor în munca pentru binele patriei, pentru binele obștesc. Aportul pe care copiii, viitorii cetățeni, îl vor aduce ca membri ai societății socialiste depinde de măsura în care vor fi ei pregătiți să participe la munca socială, de modul în care vor înțelege semnificația morală a muncii, caracterul creator al acesteia. Numai astfel copiii vor avea însușirile necesare pentru realizarea unei înalte productivități a muncii

Desigur, cunoștințele necesare le vor dobîndi copiii în școală. Dar realizarea unei înalte productivități a muncii depinde și de atitudinea oamenilor față de muncă. Or, dragostea și respectul față de muncă se dobîndesc încă din copilărie, în cadrul familiei. De aceea, una din sarcinile muncii educative o constituie tocmai pregătirea copiilor, educarea dragostei lor pentru muncă, pentru înțelegerea rolului creator al muncii în orînduirea socialistă.

Importanța deosebită pe care o are educarea dragostei și respectului față de muncă se explică, pe de o parte, prin faptul că în condițiile socialismului succesele în dezvoltarea producției depinde în mare măsură de atitudinea față de muncă, iar pe de altă parte, pentru că munca este baza indispensabilă și cea mai trainică de formare a sentimentelor morale. „Toate aceste idei și sentimente reflectă, în ultimă analiză, legăturile omului cu poporul în sînul căruia s-a născut și a crescut, iar aceste legături se constată mai deplin și mai adînc în procesul muncii" [2].

Educația în procesul muncii este, așadar, una din căile principale de formare a omului nou. Dar numai munca prin ea însăși, singură, nu este suficientă pentru atingerea acestui scop. „Munca care nu merge mînă în mînă cu studiul, cu educația politică și obștească nu aduce foloase educative, rămîne un proces neutru. Puteți să-l puneți pe om să muncească oricît vreți — spune A. S. Makarenko — dar dacă în același timp nu îl veți educa din punct de vedere politic și moral, dacă nu va participa la activitatea obștească și la cea politică, munca lui va fi un simplu proces neutru, care nu va da nici un rezultat pozitiv. Munca, ca mijloc educativ este posibilă numai ca o parte a unui sistem general" [3].

Cu alte cuvinte, educarea omului nou, nu are loc spontan, numai sub influența unor factori obiectivi. Oricît de importanți ar fi aceștia, ei nu vor putea asigura formarea omului nou, fără intervenția factorilor subiectivi, fără o muncă educativă și ideologică consecventă.

---

[1] *N. S. Hruşciov:* Cu privire la Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Editura politică, 1962, p. 239.

[2] *A. G. Harcev:* Despre esența morală a familiei socialiste, Probleme de filosofie, nr. 1/1961, p. 143.

[3] *L. Ilicev:* Un puternic factor al construirii comunismului, Kommunist, nr. 1/1962, p. 24.

Astfel, colectivizarea agriculturii elimină foarte multe din condițiile obiective, care generau în mediul rural fenomene negative, ținînd de lumea proprietății private, de mentalitatea de mic proprietar particular. Munca în comun pentru valorificarea proprietății comune — parte integrantă din marea proprietate obștească — grija pentru apărarea patrimoniului comun al oamenilor muncii — legați între ei prin idealul comun al desăvîrșirii construcției socialiste — toate acestea sînt de natură să contribuie la înlăturarea moravurilor moștenite de la vechea orînduire și, în același timp, la educarea membrilor noii societăți în conformitate cu morala comunistă. Dar, pentru ca această contribuție să aibă o mai mare eficiență, este necesară o serioasă și susținută muncă educativă. Numai în acest fel se obține o ridicare cît mai mare a conștiinței socialiste a oamenilor muncii din sectorul agriculturii [1].

În procesul muncii se educă voința și caracterul omului. Muncind, el trebuie să învingă diferite obstacole, să manifeste inițiativă, îndrăzneală, dîrzenie, perseverență pentru atingerea scopului propus. Aceste însușiri, printr-o exercitare sistematică și continuă, se dezvoltă ca însușiri morale, ca o manifestare a voinței și a caracterului său [2].

Dragostea și atitudinea față de muncă se formează în procesul muncii. De aici necesitatea pentru copil de a munci în familie, în forme adecvate, din imboldul și sub supravegherea părinților. Copilul trebuie să aibă sarcinile sale în cadrul muncii din familie.

Rolul educativ al muncii mai decurge și din caracterul ei colectiv. În procesul muncii comune între copii se stabilesc anumite legături; ei simt nevoia colaborării, a ajutorului reciproc, în așa fel, încît apar în mod firesc relații de tovărășie, de prietenie și de ajutor reciproc, specifice orînduirii noastre sociale. Un rol deosebit îl prezintă în această privință participarea copiilor la acțiunile întreprinse de organizațiile de pionieri și de U.T.M. sau de școală.

Învățînd pe copil de mic să prețuiască produsul muncii, acesta va dobîndi deprinderea și obișnuința ca, mai tîrziu, în producție, să aibă o atitudine comunistă față de avutul obștesc.

Prin îndeplinirea unor sarcini ce i-au fost încredințate, copilul, pe lîngă faptul că se obișnuiește cu munca, dobîndește un anumit simț de răspundere în îndeplinirea lor, se mîndrește că are și el un rol în cadrul colectivului familial, mai cu seamă dacă este vorba de sarcini cu caracter de continuitate. Acesta se dezvoltă și mai mult, atunci cînd copilul este pus în situația — adică i se creează sarcini și apoi obișnuința — de a observa singur necesitatea unei activități, pe care s-o îndeplinească din proprie inițiativă.

Acestea sînt numai unele aspecte pe care le îmbracă îndatoririle părinților cu privire la creșterea și educația copiilor lor. Ele sînt suficiente pentru a demonstra cum își exercită dreptul familiei funcția sa educativă, intervenind la nevoie cu mijloacele sale specifice, pentru a înrădăcina în

---

[1] Un prețios document în această privință îl constituie Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn și a Consiliului de Miniștri din 15 mai 1962, privind dezvoltarea și îmbunătățirea învățămîntului agricol.

[2] *I. T. Ogorodnikov* și *P. N. Șimbirev: Pedagogia*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1952, p. 242 și *T. Truțer*, Op. cit., p. 55.

relațiile dintre membrii familiei deprinderi în conformitate cu cerințele moralei comuniste, așa cum se reflectă acestea în normele dreptului familiei și în regulile de conviețuire socialistă. Codul familiei (art. 101), referindu-se la obligația părinților de a îngriji de persoana copilului lor, dispune că : „Ei sînt obligați să crească copilul, îngrijind de sănătatea și dezvoltarea lui fizică, de educarea, învățătura și pregătirea profesională a acestuia, potrivit cu însușirile lui, în conformitate cu țelurile statului democrat-popular, spre a-l face folositor colectivității".

Mai departe, în același cod, se arată că părinții răspund în fața societății de îndeplinirea corespunzătoare a acestei obligații.

După cum am arătat mai înainte, există și alte principii ale eticii comuniste care își găsesc expresia în dreptul familiei și care, prin intermediul acestuia, se impun în relațiile de familie, creînd atitudini și deprinderi în conformitate cu cerințele moralei societății noastre. Dată fiind esența morală a principiilor sale fundamentale, dreptul familiei, care, prin normele sale, îndrumează, învață, prezintă, ordonă sau interzice, contribuie la introducerea în viața de toate zilele a cetățenilor, a regulilor de conviețuire socialistă, exercită o puternică influență asupra comportării oamenilor, în conformitate cu cerințele moralei comuniste. Un prim efect al acestei influențe se exprimă prin aceea că, tot mai puține neînțelegeri din domeniul relațiilor de familie ajung în fază judiciară. Un alt rezultat al contribuției dreptului familiei la înfăptuirea funcției educative a familiei socialiste îl constituie faptul că el reușește să mobilizeze, din ce în ce mai mult, opinia publică, judecata tovărășească, formele obștești de influențare a celor care încalcă normele vieții sociale.

Efectele de ordin moral-educativ ce se obțin ca rezultat al exercitării funcției educative a familiei socialiste se răsfrîng în mod firesc asupra comportării oamenilor, în relațiile lor. Astfel, pe măsură ce funcția educativă a familiei s-a realizat, traducîndu-se printr-o viață de familie și prin relații între membrii familiei în concordanță cu cerințele moralei socialiste, aceasta exercită o puternică influență asupra comportării cetățenilor respectivi în viața socială.

Practica arată că cei care săvîrșesc fapte antisociale sau cei care au comportări necorespunzătoare în viața socială, sînt tocmai dintre aceia care nu au primit o educație sănătoasă în familie și nu și-au putut forma obișnuințele și deprinderile morale necesare, deoarece, în familia respectivă relațiile dintre membrii acesteia nu s-au întemeiat pe principiile eticii comuniste, ci s-au desfășurat sub influența rămășițelor capitaliste din conștiința oamenilor, a năravurilor și obiceiurilor din lumea proprietății private. Mai există însă familii care se închid în interiorul lor, din care cauză cad în mod inevitabil sub influența concepțiilor mic-burgheze. Mai stăruie în unele familii mentalitatea potrivit căreia părinții, fie dintr-un nejustificat sentiment de rușine, fie dintr-o solidaritate de familie rău înțeleasă, nu permit colectivității să cunoască lipsurile ce se manifestă cu privire la educația copiilor, ori la alte aspecte ale vieții de familie, spre a putea interveni pentru îndreptarea lor [1].

[1] *A. G. Harcev :* Despre esența morală a familiei socialiste, Probleme de filozofie, nr. 1/1961, p. 135.

Acestea învederează necesitatea ca societatea să intervină prin toate mijloacele, pentru a da sprijin familiei în opera de educaţie a membrilor săi.

Aşadar, funcţia educativă a familiei socialiste, care se exercită în concordanţă cu funcţia cultural-educativă a statului şi a cărei exercitare este facilitată de condiţiile create, are o importanţă covîrşitoare în educarea conştiinţei socialiste în rîndul întregului popor, a conştiinţei de care depinde în bună măsură înfăptuirea construcţiei socialiste.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ СЕМЬИ

(Резюме)

Автор настоящей статьи сообщает что среди факторов которые участвуют в формировании нового человека способного мыслить, работать и жить социалистически, особую роль занимает семья, а ее главная функция, в условиях социализма является именно воспитательная функция. Для молодого поколения воспитание в семье является первым этапом имеющий особое влияние на дальнейшее воспитание детей. Но семья выполняет свою воспитательную роль по отношению ко всем членам семьи.

Успех семейного воспитания обеспечен моральной сущностью социалистической семьи тем, что в основе отношений между ее членами лежат принципы коммунистической морали, а воспитание в семье-так как сообщает автор — сочетается с общественным воспитанием. Дальше, он сообщает что воспитательная функция семьи осуществляется в соответствии с просветительно-воспитательной функцией государства и одновременно и в тесной связи с этим подчеркивается воспитательная роль права, а именно, семейного права. Воспитательная роль семейного права вытекает из положения что в своих нормах выражаются высокие принципы коммунистической морали.

В заключительной части, автор утверждает что, принципы коммунистической морали заставляют признать себя в отношениях между членами семьи, формируя моральные навыки которые естественно отражаются на поведении людей, в их отношении в социальной жизни.

LA FONCTION EDUCATIVE DE LA FAMILLE SOCIALISTE

(Résumé)

L'auteur de l'article montre que parmi les facteurs appelés à prendre part à la formation de l'homme nouveau, apte à penser, à travailler et à vivre selon le mode socialiste, la famille occupe une place importante, sa principale fonction étant justement, dans les conditions du socialisme, son rôle éducatif. Pour la jeune génération, l'éducation en famille est la première étape et elle a une influence toute particulière sur le développement des enfants. Mais la famille exerce sa fonction éducative à l'égard de tous ses membres.

Le succès du travail éducatif en famille est assuré par l'essence morale de la famille socialiste, par ce qu'à la base des relations entre les membres de celle-ci se trouvent les hauts principes de la morale communiste, et l'éducation en famille va conjointement avec l'éducation générale. L'auteur montre plus loin que la fonction éducative de la famille se réalise en concordance avec la fonction culturelle-éducative de l'état ; en même temps et étroitement lié à cela, se manifeste le rôle éducatif du droit, surtout celui de la branche nommée le droit de famille. Le rôle éducatif du droit de famille découle du fait que ses normes trouvent leur expression dans les hauts principes de la morale communiste.

On montre ensuite que, par l'intermédiaire du droit, les principes de l'éthique communiste s'imposent dans les relations entre les membres de la famille, créant des attitudes et des habitudes morales qui se reflètent naturellement sur le comportement des hommes dans leurs relations dans la vie sociale.

CU PRIVIRE LA METODICA ANALIZEI LECȚIILOR ȚINUTE DE ELEVII ȘCOLILOR PEDAGOGICE

Prof. MIHAI NIȚESCU
Școala pedagogică — Sighet

Desăvîrșirea construcției socialismului în patria noastră impune școlii și cadrelor didactice o orientare nouă, cere educatorului o pregătire temeinică, precum și o deosebită măiestrie pedagogică. Un prim pas în dobîndirea acestei măiestrii îl constituie practica pedagogică.

Pentru ridicarea nivelului practicii pedagogice ca obiect de învățămînt sînt necesare completări și, în primul rînd, o metodică care să se refere la toate activitățile, să precizeze locul *„analizei lecției"*, să prezinte baza teoretică a acestei analize în lumina metodicii fiecărui obiect de învățămînt și a disciplinelor pedagogice.

La analiza lecției se examinează în amănunt lecțiile practice, cu scopul de a contribui la îmbunătățirea lor.

Însușirea metodicii analizei lecției are o importanță deosebită în munca pedagogică, deoarece ea contribuie la descoperirea la timp a lipsurilor existente în procesul instructiv-educativ. Prin analiză se urmărește felul în care aplică practicanții cunoștințele, priceperea lor de a stăpîni clasa și de a stimula interesul elevilor pentru muncă. Cu acest prilej se poate constata măsura în care practicantul și-a format deprinderea de a munci sistematic, de a pregăti conștiincios și de a desfășura metodic și cu succes lecțiile etc. Dacă analiza lecției este pregătită, îndrumată și desfășurată în mod organizat și controlat, le antrenează și dezvoltă gîndirea logică, spiritul analitic și de sinteză, atitudinea autocritică și critică a practicanților față de propria lor muncă, educă sîrguința și spiritul de inițiativă.

Practica școlară ne dovedește că nu întotdeauna problema analizei este privită la justa ei valoare. Uneori această activitate se subestimează, se face la întîmplare, fără pregătire. Această situație se datorește și faptului că în presa și literatura pedagogică găsim prea puține studii consacrate acestei probleme. Acest lucru face ca analiza să se desfășoare adesea empiric, neținînd seama întotdeauna de cerințele metodice.

Fiecare lecție are un obiectiv precis, care trebuie urmărit și demonstrat, care angajează întreaga pregătire și orientare ideologico-politică, de specialitate, metodică și pedagogică, atît a celor care conduc analiza, cît și a celor care o fac.

Sistemul actual de organizare și de desfășurare a practicii pedagogice, prin conținut, metode, forme de organizare etc., poate fi perfecționat și

îmbogățit. Programa practicii pedagogice lasă fără îndrumare și subliniere problema analizei lecției. Acest obiectiv se impune să fie supus mai mult cercetării științifice și fundamentat teoretic în lumina disciplinelor pedagogice și a metodicilor fiecărui obiect.

★

Folosind experiența școlii sovietice, în acest domeniu, generalizată în lucrările: „Analiza lecției" de S. N. Ivanov, „Experiența practicii pedagogice" de S. N. Poleanski, „Din experiența desfășurării practicii pedagogice la Institutul pedagogic de stat pentru limbi străine nr. 1 din Moscova" de Z. I. Klîcinikova și I. A. Sahnina Dinaburgskaia, unele articole din presa noastră pedagogică și lucrarea „Analiza psihologică a procesului de transmitere și însușire a cunoștințelor la lecție" de A. Chircev, și experiența mea din munca practicii pedagogice de la Școala pedagogică din Sighet, voi căuta să arăt în ce fel analiza lecției își poate spori valoarea instructiv-educativă.

În urmărirea acestei probleme am pornit de la următoarele ipoteze: a. analiza lecțiilor făcută după un sistem unitar de criterii, axat pe scopul lecției, poate duce la formarea priceperii de a ține lecții bune și de a ridica calitativ procesul didactic; b. unitatea de vederi a celor care lucrează în cadrul practicii pedagogice influențează eficacitatea analizei; c. eficacitatea analizei depinde, în mare măsură, de consecvența și de continuitatea cu care se previn greșelile tipice din munca practicanților.

Observația, studiul documentelor școlare de practică pedagogică, ancheta și discuția în cadrul practicii pedagogice din anii precedenți, ne-au oferit posibilitatea să vedem cît de necesară este analiza lecției și ce importanță deosebită are ea.

Procesele-verbale de analiză a lecțiilor demonstrative și de probă, caietele de observație ale practicanților, planurile de lecții demonstrative, dările de seamă semestriale și anuale ale practicii obișnuite, de o zi, de o săptămînă și ale practicii continue, reflectă cum a fost rezolvată problema analizei lecției.

Ce arată experiența și cum s-a prezentat situația în această privință? Studiul documentelor mai sus amintite relevă o serie de deficiențe. Din cele peste 200 procese-verbale de analiză a lecțiilor cercetate, numai aproximativ 30% din ele au avut o orientare metodico-științifică. Majoritatea lor prezintă analize ale lecțiilor demonstrative, ceea ce dovedește că pregătirea acestora s-a făcut mai atent și că analiza lor a fost mai bine orientată științific. Restul proceselor-verbale de 70% au o notă de superficialitate și sînt fără o orientare metodică. Cele mai multe analize apar ca expuneri ale modului în care s-a desfășurat lecția. Ele nu se reflectă în aplicarea cunoștințelor de specialitate, a cunoștințelor de metodică, de pedagogie și de psihologie. Notările practicanților sînt pline de generalități și abundă în expresii repetate uniform: „lecția a fost bună", „mi-a plăcut foarte mult", „aș dori să fac și eu așa", „este părerea mea" etc. Acest fel de analiză arată lipsa unui punct de plecare științific în analiză, neglijează scopul și conținutul lecției, metodele și materialul didactic folosit, vîrsta și nivelul de pregătire al elevilor. Se neglijează obiectivele concrete și se face loc aprecierilor subiective.

Alte analize, deși se observă că au o orientare sistematică și reflectă o frămîntare științifică, o străduință de aplicare a cerințelor desfășurării lecției, îți lasă impresia că practicanții au învățat pe de rost o schemă de analiză, pe care o aplică șablon și în general. De exemplu :

„Sarcinile instructiv-educative au reieșit din conținutul lecției. Conținutul a fost științific și bine orientat ideologic. Metodele folosite în redarea conținutului au fost just alese. A fost mobilizat interesul și atenția clasei și s-au respectat particularitățile de vîrstă ale copiilor" etc.

Fără îndoială că cele expuse mai sus arată o dezorientare în problema analizei lecției, atît în privința conținutului, cît și a metodicii. Analiza nu reflectă prezența sau absența condițiilor didactice care stau la baza alcătuirii lecțiilor și nu ține seama că fiecare lecție cuprinde un anumit volum de cunoștințe, formează anumite priceperi și deprinderi, orientează pe elevi spre cunoașterea din ce în ce mai completă și profundă a lumii și a vieții. Analiza trebuie să dezvolte spiritul critic și gîndirea practicanților.

Un element negativ, relevat de documentele practicii pedagogice, este și lipsa de participare activă a colectivului întregii clase la analiză. Se observă că de cele mai multe ori aceiași practicanți își spun cuvîntul la toate obiectele la care s-au analizat lecțiile.

De asemenea, în unele procese-verbale apare un dezacord între analiză și concluzii, lipsa unui stil precis, care să fixeze rezultatul și să îndrume munca de analiză.

Lipsurile anilor precedenți în ce privește practica pedagogică m-au făcut să-mi propun ca o dată cu începerea acestei activități în cadrul Școlii pedagogice de 6 ani să dau o formă și un conținut orientat științific analizei lecției. În acest scop, am studiat programa școlară și lecțiile demonstrative și de probă, oprindu-mă în mod deosebit la problema analizei lecției. Cu acest prilej am stabilit că este necesar : a) să se pregătească sistematic toate lecțiile la care se asistă și să fie analizate de oameni competenți, de metodiști și de întreaga clasă de practicanți ; b) să fie urmărit, controlat și îndrumat permanent modul de conspectare al lecțiilor ; c) să se pregătească, să se îndrume analiza și să se urmărească rezultatul ei în vederea ridicării calității.

În practica pedagogică, practicanții observă și studiază problemele de pedagogie, de psihologie și de metodică, stabilesc contactul cu realitatea procesului didactic.

Considerînd că analiza lecției reflectă o muncă complexă și multilaterală, că este mijlocul de lichidare a greșelilor din munca practicii pedagogice, ne-am propus ca obiective : să înlăturăm lipsurile tipice din experiența cunoscută și, sprijinindu-ne pe părțile pozitive, să îmbunătățim practica ; să îmbogățim procesul de analiză a lecțiilor și să ridicăm calitatea procesului de învățămînt din școală ; să orientăm munca metodică a cadrelor răspunzătoare pentru pregătirea viitorilor învățători ; să educăm la elevii practicanți interesul pentru analiză și să le formăm priceperea unui stil de muncă cerut de procesul pedagogic.

★

Inițierea în problema metodicii analizei lecției s-a făcut pe bază de instructaj. Am reîmprospătat cunoștințele cu privire la „metoda observației", subliniind importanța ei pentru procesul analizei lecției și am repetat problema „structurii lecției și a clasificării generale a tipurilor de lecție", socotită element de bază în înțelegerea schemei de analiză și de notare a desfășurării lecției. Considerînd că schema de notare oglindește, în primul rînd, un tip determinat de lecție, iar analiza lecției privește cum se realizează instrucția și educația elevilor în acest tip, am socotit că problema analizei lecției nu se poate rupe de pregătirea pentru lecție și nici de notarea desfășurării ei. Într-adevăr, cum ar putea cineva analiza o lecție, dacă mai întîi nu s-a pregătit pentru ea și nu a înregistrat mersul desfășurării ei printr-un conspect? Astfel, rezolvarea problemei analizei lecției am început-o prin a demonstra practicanților începători cum trebuie să ne pregătim pentru lecție, cum se conspectează o lecție și apoi cum se analizează lecția.

1. Metodica analizei lecției începe cu pregătirea prealabilă pentru asistență la lecție și este primul element de importanță majoră. În această etapă se face o serioasă muncă de precizare a ideilor și a faptelor lecției, se chibzuiește scopul lecției respective în funcție de locul pe care-l ocupă în temă, se stabilește structura lecției în funcție de tip, se stabilesc metodele și procedeele de predare, se repartizează timpul adecvat pentru fiecare etapă a lecției etc. Această pregătire este necesar să se facă de către toți factorii răspunzători ai practicii, alături de grupa de practicanți care asistă și va analiza lecția, întocmai ca cel care este programat să predea o lecție.

Experiența ultimilor ani școlari cu privire la practica pedagogică, la obiectul aritmetică și limba romînă, a arătat că la pregătirea lecțiilor demonstrative și de probă practicanții nu numai că au făcut notarea lecțiilor cu mai multă ușurință, dar au sporit și observațiile critice de la o lecție la alta, analiza făcîndu-se mai documentat. Alcătuirea planurilor s-a făcut pe baza studiului individual și a discuțiilor colective, abordîndu-se toate problemele, în funcție de conținut, de clasă. Practicanții au relevat cu competență aspectele pozitive și negative ale lecțiilor. Iată o analiză făcută de practicanta B. M., la o lecție de aritmetică la clasa a II-a, cu subiectul „Adunarea în scris pînă la o mie". Printre altele, scrie:

„S-a clarificat cu multă precizie noțiunea de adunare în scris, legată de noțiunea adunarea orală. Exercițiile calculului oral prezentate clar, simplu și intuitiv, selecționarea și varietatea lor, au întărit și fixat trainic cunoștințele anterioare privind tehnica adunării orale: sute, zeci și unități. Utilizînd observația și comparația în predare, s-a demonstrat noul în tehnica adunării scrise: unități, zeci, sute. Analiza lor a precizat și fixat noțiunile de termeni ai adunării, de sumă, stabilind că nu se pot aduna decît numere care arată lucruri sau ființe de același fel. Munca de aplicare a cunoștințelor în practică a fixat, a adîncit și desăvîrșit procesul asimilării. Materialul predat, aplicat în condiții noi în fixare, a dezvoltat gîndirea și inițiativa copiilor. Exercițiile individuale scrise, rezultatul controlului acestor exerciții, au dovedit că lecția și-a ajuns scopul. Noțiunile și regulile învățate au fost însușite printr-o participare activă și conștientă".

Pregătirea dirijată a practicanților în preziua practicii este foarte utilă. Ea dezvoltă și formează priceperea și deprinderea de pregătire la obiectul practică pedagogică, ca la orice alt obiect și anihilează tendința la pasivitate

a unor practicanți, care socotesc că atunci cînd au practica, activ trebuie să fie numai cel ce predă lecția.

De pildă, în pregătirea făcută pentru lecțiile de aritmetică, prin selecționarea unui material bibliografic potrivit pentru fiecare lecție și repetînd unele probleme de specialitate, de metodică, de pedagogie și de psihologie, s-a observat că eficacitatea analizei crește cu fiecare lecție. Practicanții folosesc termeni științifici, evită repetițiile inutile, sesizează ușor lipsurile lecției, scurtează timpul de analiză și înlătură impresiile subiective și neargumentate.

Pentru a ajuta procesul analizei și pentru a crește interesul pentru ea, încă de la început, la lecțiile de limba romînă, desfășurate în cadrul practicii, am acordat atenție deosebită pregătirii lecției și cunoașterii planului de lecție al celui ce predă [1].

La un număr de cîte 5 lecții, de exemplu, am aplicat cîteva variante:

a) Orientarea pregătirii și cunoașterea prealabilă a planului de lecție înainte de asistența la lecția propriu-zisă.

b) Orientarea pregătirii și cunoașterea planului lecției după asistența la lecție dată înainte de analiză.

c) Orientarea pregătirii fără cunoașterea planului lecției.

Observațiile înregistrate arată că fiecare din aceste procedee are avantajele lui proprii în formarea unui stil de muncă.

Prima variantă ajută pe practicanți să-și verifice părerea personală, să compare modul în care ar fi întocmit ei planul cu modul în care acesta a fost alcătuit de propunător. Astfel, ei confruntă și-și clarifică mai bine scopul lecției, iar analiza este bine orientată.

A doua variantă ne-a edificat asupra modului în care practicanții știu să stabilească scopul lecției, asupra măsurii în care scopul înregistrat și dedus din desfășurarea lecției corespunde cu cel din plan, în cazul cînd propunătorul nu s-a abătut de la el și l-a urmărit cu consecvență. La prima lecție din cei 30 de practicanți, numai 8 au fixat scopul exact; la a doua lecție au fixat bine scopul lecției — 12 practicanți, la a treia lecție — 15 practicanți, la a patra lecție — 14 practicanți, iar la a cincea lecție — 17 practicanți. Acest rezultat s-a obținut în urma analizei fiecărei lecții. Confruntarea înregistrării lecției cu planul doar înainte de analiza acesteia dă posibilitatea completării conspectului și ajută la verificarea metodică a lecției, fapt ce mărește eficacitatea analizei lecției.

În a treia variantă, fiind lipsiți de cunoașterea planului, practicanții au formulat mai puțin atent scopul. Astfel, la a cincea lecție 17 practicanți au stabilit scopul exact. Înregistrînd amănuntele ei au scăpat din vedere problema principală a desfășurării lecției. Acest procedeu socotim că trebuie folosit numai atunci, cînd practicanții au ajuns la o maturitate evidentă în munca de conspectare și analiză.

---

[1] *Z. I. Klicinikova* și *I. A. Sahnina Dinaburgskaia*: „Din experiența desfășurării practicii pedagogice la Institutul pedagogic de stat pentru limbi străine nr. 1 din Moscova" — Analele romîno-sovietice, seria Pedagogie-psihologie, nr. 5/1952, pag. 38.

Se constată că folosirea primului procedeu este cea mai potrivită pentru inițierea practicanților în analiză. Pregătirea lecției și cunoașterea planului ei dă posibilitatea ca în procesul observării ei să stabilească dacă lecția corespunde planului, iar în cadrul analizei să compare succesiunea desfășurării etapelor lecției, cu cele prevăzute în plan. În acest fel, încă de la începutul practicii pedagogice, o dată cu observarea și înregistrarea lecției, ei pot să învețe și tehnica predării și analiza ei.

Analiza lecției nu se poate concepe fără observarea și înregistrarea procesului pedagogic, făcute cu prilejul asistenței la lecție. Notarea desfășurării lecției este etapa care înregistrează sistematic și introduce metodic în schema analizei lecției. De modul în care a fost înregistrată lecția în timpul asistenței, de dezvoltarea spiritului critic, a spiritului de observație și de exersarea lui sistematică și perseverentă, de calitatea conspectului depinde analiza lecției.

Ce înseamnă notarea desfășurării lecției și care este tehnica alcătuirii ei? Notarea desfășurării lecției oglindește detaliat desfășurarea lecției în timpul asistenței. Notarea cuprinde două părți:

a) Partea introductivă — preambulul — în care se notează data, obiectul și clasa, subiectul și scopul lecției, tipul acesteia, metodele și procedeele folosite, materialul didactic utilizat. Aceste elemente sînt comune tuturor tipurilor de lecții și se completează corespunzător.

b) Desfășurarea lecției redă în amănunt elementele de structură și de formă ale lecției. Ea se referă la: clasa, atmosfera de muncă a clasei, nivelul de pregătire și de înțelegere al elevilor, conținutul științific al lecției, atitudinea și comportarea educatorului, modul în care folosește el metodele și procedeele didactice, materialul didactic, cum se manifestă stăpînirea de sine, răbdarea, pasiunea pentru muncă, dragostea față de elevi etc. Notarea desfășurării lecției se înregistrează pe două coloane: într-o parte se face înregistrarea, „fotografierea lecției", iar în cealaltă parte se trec observațiile critice. Înregistarea se face în două moduri: prin notație descriptivă sau prin notație exactă. Notația descriptivă prezintă modul în care a decurs lecția. Iată un exemplu:

Practicanta S. N. predă lecția de citire „Povestea iepurașului", la clasa a II-a. Verificarea: „se dă celor doi elevi care sînt ascultați să citească. Citirea se face alternativ și pe fragmente. După fiecare parte citită se pun întrebări care scot în evidență locul unde trăiește iepurele, armele lui de apărare, cu ce se hrănește și prin ce se deosebește de alte animale" etc. etc.

Notarea exactă reproduce fidel desfășurarea lecției, prezentînd sub formă de dialog cele spuse de învățător și de elevi. Iată cum a procedat practicanta I. N.:

Verificarea: (aceeași lecție de mai sus) — Copii, ce ați avut la citire?
— Povestea iepurelui.
— Unde trăiește iepurele?
— Iepurele trăiește în pădure și pe cîmp.
— Cu ce se hrănește iepurele?
— Iepurele se hrănește cu lăstari din pădure, iar din grădini îi plac zarzavaturile etc.

Redăm și o parte dintr-un conspect al practicantei N. A. care face și aprecieri critice :

Desfășurarea lecției :	*Observații critice :*
Momentul organizatoric : Clasa se pregătește pentru lecție, elevii scot cărțile, caietele, creioanele și așteaptă începerea lecției.	— Se face mobilizator prin privirea atentă asupra clasei și asupra fiecărui elev.
Verificarea lecției anterioare	
— Să spună A., ce am avut de pregătit ?	— Nu antrenează clasa în muncă.
— Lecția „Prețuiți timpul".	
— Ia să-mi spui tu mie cînd a venit Nelu la școală ?	— Întrebare incorectă, vorbe de prisos, neglijează clasa.
Eleva nu răspunde.	
— Te rog vorbește o dată, ce, ai gura plină ?	Manifestare nervoasă care frînează procesul gîndirii.
— Citește !... etc.	

Pentru edificarea practicanților s-au demonstrat și alte variante de înregistrare, care se referă la momentele lecției, la acțiunile educatorului, la activitatea și la răspunsurile elevilor și conțin aprecieri asupra celor observate.

Cercetînd caietele de observație ale practicanților, am constatat care sînt dificultățile acestei munci. Totodată, am desprins o serie de trăsături caracteristice și comune care ne-au permis să facem unele generalizări, atît asupra părții introductive și a desfășurării notării lecției, cît și asupra notării observațiilor critice.

Dificultatea inițială pe care o încearcă aproape toți practicanții este că nu pot să determine exact scopul lecției pe baza desfășurării acesteia. El este dedus greșit sau rămîne neformulat în conspect. Urmărind desfășurarea lecției, practicanții au început în mod treptat să înțeleagă și să deducă mai bine scopul lecției. La lecțiile de limba romînă și de aritmetică, de pildă, s-a observat aproape la fiecare conspect și sesizarea metodelor generale învățate la pedagogie care se foloseau, dar fără o consemnare precisă a lor, fără remarcarea procedeelor specifice obiectului. Uneori au apărut în conspecte metode care nici nu fuseseră folosite la lecție. Analiza orientată în această direcție dovedește că aceste elemente trebuie specificate în funcție de subiect și de ordinea folosirii lor la lecție. În urma îndrumărilor date, a exercițiilor treptate, practicanții au început să-și însușească cele recomandate.

În ceea ce privește notarea desfășurării lecției, am constatat că predomină notarea descriptivă, menționarea pe scurt a conținutului lecției. Uneori apare tendința de a șabloniza acest fel de notare. De aceea, se recomandă combinarea notării descriptive cu acea care ține seama de obiect, metode și conținutul lecției, și care dă posibilitatea de a urmări și înregistra mai ușor desfășurarea lecției.

O trăsătură caracteristică a primelor notări o constituie absența diferențierii precise a structurii lecției. Practicanții nu știu deseori să separe în notările lor „lecția nouă" de „conversația preliminară". Greutăți se întîmplă

și în distingerea tipurilor de lecție. De multe ori lecția de fixare a cunoștințelor se discută în cadrul analizei după schema lecției de comunicare a cunoștințelor. Tendința de a reduce tipurile de lecție la lecția mixtă a fost justificată la începutul practicii. În ultimul an de practică însă, cînd elevul are ocazia să țină lecții de diferite tipuri în cadrul tuturor obiectelor de învățămînt, s-au înlăturat deficiențele de notare a lecției și s-a putut ajunge la o analiză bine orientată.

S-a mai constatat că la primele înregistrări notările lipsesc sau sînt reduse. Concentrarea atentă spre latura înregistrării faptelor și a momentelor lecției și lipsa de exercițiu în această direcție explică această situație. Unele observații critice, deși sînt pozitive, au un caracter banal și superficial. De exemplu : „clasa a fost activă", „s-a lucrat cu toți copiii", „pe bancă au avut toate lucrurile necesare la lecție" etc. De asemenea, am observat că apare și tendința de a sesiza mai mult negativul, în special legat de momentul verificării și fixării cunoștințelor (de exemplu : „nu sînt întrebați toți copiii", „nu se respectă condițiile întrebărilor ", „nu toți copiii au știut lecția" etc.). Aici predomină elementul general, negativ, fără explicații și întrebări.

Controlul atent al notării desfășurării lecției și îndrumarea făcută de către profesorii metodiști, în cadrul fiecărui obiect, duc la formarea priceperii și deprinderii de a nota judicios o lecție, de a face o analiză științifică și obiectivă, lichidează greșelile tipice și pe cele individuale, înlătură tendința de a șabloniza, de a rupe forma de conținut, în munca de conspectare și analiză și, în același timp, pun bazele formării priceperii și deprinderii de autocontrol și de autoapreciere.

Concomitent cu inițierea și perfecționarea activității de a înregistra cît mai exact desfășurarea lecției, s-a trecut și la orientarea practicanților în *munca de analiză a lecției*. Pentru introducerea și familiarizarea lor treptată cu cerințele acestui proces, s-a pornit de la observarea lecțiilor demonstrative. Acest procedeu orientează organizat și sistematic pe elevi și fixează cunoștințele acestora despre structura metodică a lecției, în general, și în special a lecțiilor de aritmetică și limba romînă, scoțînd în relief structura variată pe care o îmbracă lecția mixtă la aceste obiecte. Studiind diferitele verigi, s-a pornit de la scopul lecției. După analiza fiecărei verigi s-a tras concluzia privind realizarea scopului.

În al doilea an de practică, o dată cu studiul metodicilor obiectelor de învățămînt ce se predau în clasele mici, s-a continuat folosirea acestui procedeu și s-a trecut treptat la analiza complexă. În cadrul analizei au început să fie cuprinse treptat toate aspectele lecției — conținutul, organizarea, realizarea sarcinilor instructiv-educative.

Pentru adîncirea procesului analizei lecției s-a întrebuințat și procedeul înregistrării lecției pe probleme, în funcție de anumite aspecte ce reieșeau din conținutul lecției. În acest scop, practicanții au fost împărțiți pe grupe. În timpul asistenței unii elevi au înregistrat tot ceea ce au observat la lecție. Alte grupe mai dinainte stabilite au urmărit lecția pe probleme : conținutul științific al lecției și influența ei educativă ; metodele și procedeele folosite la lecție ; conduita elevilor la lecție, participarea și disciplina la lecție ; încadrarea în timp a lecției și explicarea temei pentru acasă ;

chestionarea orală a elevilor și aprecierea răspunsurilor; expunerea învățătorului și munca independentă a elevilor etc.

Rezultatul acestui procedeu n-a întîrziat să se arate. Practicanții care au urmărit diferitele probleme au fost cei mai activi la analiza lecțiilor, au făcut observații calitativ diferențiate, față de ceilalți practicanți. Documentarea teoretică asupra unei probleme și urmărirea ei în cadrul unei lecții sau al unui număr de lecții, adîncește și fixează cunoștințele, dezvoltă puterea de analiză și sinteză și mărește spiritul de observație. Prin acest procedeu, fără a neglija analiza complexă, se pătrunde adînc și treptat în cunoașterea procesului pedagogic. Este necesară alternarea periodică a sarcinei de a nota desfășurarea lecției în întregime cu urmărirea unei anumite probleme. De exemplu, practicanta R. M. a urmărit problema *timpului* în cadrul mai multor lecții. Iată ce scrie ea despre o lecție de aritmetică ținută la clasa a IV-a:

„Desfășurarea lecției din punct de vedere al timpului a lăsat de dorit. S-a început lecția cu o întîrziere de 5 minute. Verificarea s-a făcut într-un tempo lent, noile cunoștințe s-au predat în grabă, iar tema pentru acasă s-a dat fără vreo îndrumare, în timpul cînd suna clopoțelul. Socotesc o disproporție nepermisă între timpul acordat verificării cunoștințelor — 27 de minute — și cel acordat expunerii noului material — 13 minute. Aceasta a făcut ca lecția să aibă o serie de consecințe negative: căutînd să noteze mulți elevi, în cadrul verificării, predarea s-a făcut superficial și materialul nou a fost slab însușit. Din această cauză la lecția viitoare se va prelungi din nou verificarea, deoarece elevii nu vor ști bine lecția.

Analiza lecției a dat ocazia să se arate în concluzie ce importanță are timpul rezervat unei lecții, raportul just dintre verificarea și studierea materialului nou. Repartiția bine gîndită a timpului, în cadrul acestor momente, înlătură ținerea unor lecții slabe și a lecțiilor neterminate.

Pentru dozarea judicioasă a timpului se impune să avem în vedere: importanța materialului nou, volumul, greutățile în înțelegerea conținutului și sarcinile didactice care trebuie rezolvate prin acest conținut, ca și problema verificării, importanța și măsura în care elevii și-au însușit materialul care a fost predat. În funcție de aceste cerințe repartizăm timpul în așa fel, încît să se poată pătrunde în esența lecției și să se însușească trainic cunoștințele, pentru a putea fi folosite în viață.

★

Structura lecției mixte, cuprinzînd toate verigile, dă posibilitatea ca, ulterior, să se poată face și *schema de analiză* a celorlalte tipuri de lecție. Schema după care se analizează lecția de tip mixt cuprinde problemele: pregătirea pentru lecție — începutul lecției, momentul organizatoric; verificarea textelor scrise — chestionarea orală a elevilor și notarea lor; expunerea noului material al lecției, care are specificul ei, în funcție de conținut, de scop, și se realizează prin anumite metode și procedee; ca ultimă problemă este tema pentru acasă [1]. Momentele lecției de tip mixt pot lua forme specifice, în funcție de clasă, de obiect, de metodele folosite etc. De exemplu, la clasele I—IV, la aritmetică, momentul pregătirii lecției noi îmbracă forma

[1] *S. N. Poleanski:* „Practica studenților în școală", caiete de traduceri, uz intern, 1955.

calculului mintal, iar fixarea se face prin exerciții. La citire, la aceleași clase, pregătirea se face prin conversație. În esență, însă, tipul lecției rămîne același.

Experiența arată că, atunci cînd sîntem puși în fața unui alt tip de lecție, în schema de analiză se pot înlocui cu ușurință unele elemente sau se pot adăuga altele noi. În acest caz notarea desfășurării lecției și analiza se fac fără greutate, numai dacă în prealabil s-au consultat notările desfășurării lecției și notațiile critice înregistrate la asistențe.

Analiza primelor lecții făcute în primul an de practică, pe baza înregistrării desfășurării lecției, a fost o analiză săracă, care a semnalat o serie de greșeli tipice, de aprecieri subiective și de generalizări neîntemeiate.

În anul al doilea de practică, analiza s-a făcut pe bază de explicații, motivări etc., ajungîndu-se la o analiză completă din punct de vedere metodic, pedagogic și psihologic. Practicanții au înțeles că analiza este un proces complex, care vizează diferitele momente ale lecției, specificul fiecărui obiect, diferitele tipuri și variante ale lecției.

În ultimul an de practică, pe lîngă schema de analiză a lui Poleanski, s-au dat practicanților și alte scheme prin care să se poată edifica asupra metodicii desfășurării analizei lecției [1]. S-a urmărit ca analiza să se desfășoare creator, sistematic și să privească lecția ca un tot. Astfel, practicanții înțeleg că analiza unei lecții se face în mod științific, că ea trebuie să țină seama de rezultatul practic al lecției, de măsura în care a contribuit lecția la legarea cunoștințelor de viață. Poate fi considerată o lecție reușită numai aceea în care învățătorul, prin muncă susținută, realizează, pe lîngă scopul precis al lecției, și sarcini didactice și educative multilaterale, obținînd rezultate pozitive.

Schemele de analiză folosite în ultimii ani școlari au permis ridicarea nivelului practicii pedagogice.

Iată cum s-a procedat în mod practic la analiza unei lecții: după ce s-a studiat conținutul lecției, s-a stabilit scopul de comun acord — învățător, profesor metodist și profesor de pedagogie — apoi s-a făcut pregătirea cu practicanții și li s-a dat să consulte planul lecției. Desfășurarea lecției a fost înregistrată de toți asistenții. După desfășurarea lecției s-a dat practicanților posibilitatea să-și revadă materialul notat și să se documenteze teoretic în legătură cu unele probleme pe care le ridică lecția.

Analiza lecției s-a făcut după schema de analiză. Primele lecții au fost analizate de învățătorul clasei, de profesorul metodist și de profesorul de pedagogie. Practicanții care au urmărit acest proces au pus diferite întrebări referitoare la unele probleme nelămurite. În încheiere profesorul metodist a tras concluziile.

Redăm o parte din analiza lecției „Scăderea scrisă", la clasa a II-a:

Scopul lecției: Înțelegerea de către copii a raportului dintre scăderea orală și scăderea scrisă; însușirea, pe bază de exerciții, a scăderii în scris.

[1] *I. N. Ivanov:* „Analiza lecției" din *Sovietskaia pedagoghika* nr. 4/1949, Jurnalul practicii pedagogice M.I.C. — Universitatea V. Babeș-Bolyai, Cluj, pag. 45—47.

Analiza s-a făcut avîndu-se în vedere următoarele probleme: cum și-a atins scopul lecția; examinarea conținutului; metodele folosite la lecție; modul de organizare; aprecierea lecției în întregime.

Privitor la analiza acestei lecții, iată ce spune practicanta M. I.:

„Lecția a avut scop precis, corect formulat și a fost pe deplin realizată. Rezultatul final al lecției a arătat că majoritatea copiilor și-au însușit tehnica scăderii în scris și cunosc bine termenii acestei operații. Scopul a corespuns conținutului și a fost tot timpul lecției în atenția învățătorului. Se vede că scopul a fost privit ca o unitate în cadrul desfășurării lecției.

Conținutul lecției a avut caracter științific, orientat ideologic, realizat concret și accesibil. Noțiunile: scăderea în scris, însușirea tehnicii ei, termenii — de scăzut, scăzător și rest — au fost studiați sistematic și au intrat în sistemul de cunoștințe aritmetice, printr-o exersare logică și succesivă. Exercițiile orale, problemele judicios alese, au fost construite pe baza unor date din activitatea oamenilor muncii. În acest fel, cunoștințele aritmetice au fost însușite ușor, au corespuns nivelului de înțelegere al elevilor din clasa a II-a, volumului lor de cunoștințe și de reprezentări și au contribuit la educarea în spiritul moralei comuniste. Scrisul citeț și așezarea operațiilor pe tablă, prin introducerea ordinii în caietele elevilor a contribuit și la realizarea unor sarcini ale educației estetice.

Metodele și procedeele au fost alese cu grijă pentru fiecare parte componentă a lecției. Explicația și demonstrarea scăderii orale și scrise, comparativ redate, simplu și concludent, prin vorbirea convingătoare a învățătorului, au mobilizat activ atenția întregii clase, de la începutul pînă la sfîrșitul lecției. Analiza și sinteza în rezolvarea problemelor și exercițiilor au fost făcute pătrunzător și au îmbogățit cunoștințele elevilor cu reprezentări largi, exacte și bogate în conținut.

Memorarea regulii privind tehnica scăderii s-a făcut cu ajutorul unor exerciții scrise, care, repetate, au fixat-o trainic și au consolidat deprinderea de calcul scris în cadrul scăderii pînă la o mie. Regula a fost conștient înțeleasă și aplicată de toți elevii cu ușurință".

În analiza lecțiilor demonstrative și de probă s-a urmărit fiecare verigă a lecției. În această muncă s-au întrebuințat două procedee:

a) La început analiza s-a făcut pe etape. Un practicant a analizat o verigă a lecției, iar ceilalți au completat-o cu observațiile lor. Apoi, profesorul metodist a făcut completări la analiza fiecărei verigi și a tras concluziile rezultate din observațiile practicanților. Acest procedeu dă posibilitatea să activăm munca de analiză, obligă pe fiecare practicant să fie atent, să distingă și să-și fixeze momentele esențiale ale lecției. Procedeul respectiv permite, în același timp, profesorului metodist să facă aprecieri asupra nivelului științific, metodic și pedagogic al practicanților și să știe ce măsuri să ia pentru a se înlătura și preveni unele greșeli tipice făcute în timpul analizei.

b) În cel de-al doilea an de practică s-a continuat analiza pe verigi, dar s-a introdus și procedeul ca după analiza verigilor un practicant să fie pus să tragă concluzii, ceilalți să-l ajute, apoi profesorul metodist să facă completările și să tragă concluziile finale. Procedeul acesta a constituit un salt calitativ în analiza lecției.

Practica arată că, întrebuințînd un procedeu sau altul în analiza lecțiilor, rezultatele sînt mai valoroase atunci cînd analiza se face în aceeași zi și imediat după asistență. Procesul de observație, pereeperea materialului și demonstrațiilor experimentale, fiind încă vii în conștiința practicanților, permit o analiză mai concretă și mai eficientă a lecțiilor. Analiza lecției trebuie să

ducă la îmbunătățirea crescîndă a procesului de învățămînt legat de viața, de munca productivă.

Nu este recomandat ca analiza să se facă în grabă. Este necesar să i se lase practicantului timpul necesar pentru revederea notărilor făcute pentru documentarea teoretică. Analiza astfel făcută ridică și problema timpului, căreia programa practicii pedagogice nu-i oferă destulă importanță (o jumătate oră pentru fiecare lecție). Practica arată că atunci cînd elevii s-au pregătit cu toții pentru lecție ca și pentru analiza acesteia este necesară o oră.

Justa orientare a analizei implică și o deosebită grijă față de *organizarea procesului de analiză.*

Organizarea judicioasă a muncii de analiză este o condiție importantă a succesului ei. Priceperea de a aplica independent cunoștințele teoretice nu se dezvoltă de la sine, ci organizat și sub îndrumare. Organizarea analizei coordonează precis și sistematic eforturile muncii de pregătire a analizei. Ordinea desfășurării ei va ține seama de următoarele cerințe:

a) Autoanaliza practicantului se face, avîndu-se în vedere următoarele criterii: pregătirea lui pentru lecție; dacă a realizat sau nu scopul urmărit — prin ce metode și procedee — și ce principii didactice a respectat; organizarea lecției; părerea practicantului despre valoarea lecției în ansamblu, despre cunoștințele elevilor și despre dezvoltarea lor intelectuală, despre caracterul educativ al lecției etc.; ce procedee a folosit pentru îmbunătățirea muncii, ce propuneri are pentru viitor.

b) Întrebări puse practicantului de către asistenții la lecție; discuții pe marginea lecției.

c) Întrebări puse de profesorul metodist și de profesorul de pedagogie grupei de practicanți, cu respectarea unei succesiuni logice, urmărindu-se să se stabilească: în ce măsură știu să reproducă corect și într-o ordine succesivă cele observate și conspectate în timpul lecției; dacă știu să gîndească critic; dacă știu să aplice cunoștințele teoretice la analiza activității practice.

d) Analiza lecției propriu-zise, cînd își spun cuvîntul practicanții, învățătorul, profesorul metodist și profesorul de pedagogie.

e) Privire de ansamblu asupra lecției. Metodistul apreciază lecția ținînd seama de următoarele criterii: cum s-a pregătit lecția; desfășurarea lecției; analiza lecției. În funcție de cauzele care au determinat lipsurile lecției, se fac propuneri pentru îmbunătățirea metodicii ținerii lecției, se recomandă material bibliografic pentru documentare și se dă ajutor concret în pregătirea lecțiilor viitoare.

f) Analiza lecțiilor se consemnează într-un proces-verbal care se întocmește pe rînd de către fiecare practicant. Procesul-verbal este controlat, semnat și apreciat de profesorul metodist în ce privește corectitudinea conținutului și a formei înregistrării analizei. Pe baza consemnărilor făcute se poate formula și părerea asupra gradului de pregătire a practicanților, într-o anumită perioadă de timp.

Prelucrarea materialului strîns în timpul desfășurării lecției după o schemă înlesnește formarea obișnuinței de a face o analiză științifică. În munca noastră, păstrînd un anumit tact stimulator, conducătorii practicii

pedagogice au manifestat mereu exigență, dar în același timp și multă înțelegere față de fiecare practicant care învață să predea și să analizeze procesul instructiv-educativ.

Observarea și urmărirea acestui proces, discuțiile și cercetarea proceselor-verbale din anii școlari trecuți ne permit să tragem concluzia că analiza primelor lecții abunda în material cantitativ, avea un caracter descriptiv, reproducea mai mult desfășurarea lecției și reda mai puțin încercarea unor explicații documentare. S-a constatat, cu acest prilej, că practicanții foloseau observații disparate cu privire la etapele lecției și la elementele ei, că aveau tendința de a nu ține seama de scop, ci de a face relatări generale. După un an de experiență, analizele făcute de aceiași practicanți erau superioare din punct de vedere calitativ. În al doilea an de practică, cînd s-a urmărit realizarea unității dintre pregătirea lecției și analiza acesteia, interesul practicanților pentru ridicarea problemelor și pentru explicarea lor a crescut. Practicanții s-au dovedit preocupați de a arăta ce este pozitiv și negativ în lecție, explicînd totodată cauzele și manifestînd tendința de a face o analiză independentă.

Ancheta întreprinsă la sfîrșitul anului școlar 1961—1962 confirmă cele de mai sus și arată preocuparea practicanților de a găsi modul cel mai potrivit pentru a analiza metodic lecția.

Răspunzînd la întrebarea : ce lecție li s-a părut mai interesantă și de ce ? — majoritatea practicanților menționează acele lecții, care au fost pregătite sub îndrumare și referitor la care după asistență au putut reflecta analitic (deoarece au avut vreme să cerceteze atent conspectul și să se documenteze teoretic asupra problemelor ridicate de observarea desfășurării lecției). În legătură cu această problemă, eleva I. A. spune, de exemplu :

„Pentru lecția „Împărțirea unui număr de mai multe cifre la un număr de o singură cifră" am cercetat conținutul lecției din manual și am determinat locul ei, în cadrul capitolului respectiv după planificarea învățătorului. Am studiat capitolul „Împărțirea" din metodica aritmeticii, iar din Revista de pedagogie nr. 3 din 1958 din articolul „Munca educativă la lecție" de D. Salade m-am informat și asupra planului lecției. Aceste elemente m-au ajutat să observ cu mai multă ușurință calitățile și lipsurile lecției, să am mintal un plan de lecție conceput de mine, deosebit de al celui care a predat, iar la analiză să arăt comparativ cum s-a făcut și cum ar fi trebuit să se facă".

Pentru o participare activă la analiză este necesar ca practicanții să cunoască bine fiecare obiect de învățămînt, programa obiectului, planificarea învățătorului, metodica fiecărui obiect și nivelul de pregătire al clasei. În acest fel se poate formula clar scopul lecției. De asemenea, este bine ca practicanții să cunoască în prealabil și planul lecției, întrucît înregistrarea lecției la asistență și determinarea materialului bibliografic necesar studiului, care vizează conținutul lecției, se fac astfel cu mai multă ușurință, iar în cadrul analizei vor putea privi concret faptele, aplicînd cunoștințele de metodică, pedagogie și psihologie specifice fiecărei lecții.

În legătură cu lecțiile demonstrative este indicat ca practicanții să cunoască în prealabil scopul acestor lecții. Astfel ei se pot pregăti, pot reflecta asupra conținutului și apoi pot urmări varietatea mijloacelor prin care se realizează. De asemenea, este bine ca ei să cunoască unele măsuri educative pe care le ia învățătorul în funcție de fiecare situație pedagogică

concretă, să cunoască cum se poate evita şablonul şi rutina în muncă. Este necesar să se dea o atenţie deosebită timpului acordat lecţiei şi diferitelor ei momente. Lecţiile demonstrative trebuie să constituie un exemplu pozitiv. Este absolut necesar ca în autoanaliză şi analiză să predomine mai mult spiritul critic şi autocritic, să se arate şi să se explice şi insuccesul vreunei lecţii, atunci cînd este cazul. Faptele negative să nu fie „scuzate" şi trecute sub tăcere. Analiza trebuie să reflecte obiectiv faptele.

★

Deprinderea elevilor cu analiza temeinică a lecţiilor este rezultatul unui proces îndelungat, care se realizează în mod treptat şi sub o îndrumare permanentă, organizată şi sistematică.

Analiza lecţiei în cadrul practicii pedagogice din şcoala pedagogică sau din institutele pedagogice dovedeşte că rolul analizei este determinat de pregătirea pentru lecţie, de observarea atentă, de înregistrarea desfăşurării lecţiei şi de pregătirea analizei după asistenţă la lecţie.

Eficacitatea analizei creşte dacă se integrează organic în procesul de pregătire şi de conspectare a lecţiei şi dacă se face de la începutul primului an de practică. Analiza lecţiilor axată pe o consecventă pregătire ajută la formarea priceperii de a aprecia activitatea colegilor şi totodată, contribuie la dezvoltarea multilaterală a elevilor practicanţi, la formarea spiritului critic şi autocritic.

Analiza lecţiei este elementul care ne dă posibilitate să privim concret modul în care este organizată şi condusă în general munca metodică în cadrul practicii pedagogice. Perfecţionarea muncii de analiză este direct legată de perfecţionarea predării, ambele fiind necesare educatorului pentru ridicarea calităţii instrucţiei şi educaţiei.

Metodica analizei lecţiei impune o unitate de acţiune şi vederi, în primul rînd, în ce priveşte pregătirea şi îndrumarea lecţiei, care se răsfrînge asupra analizei. Unitatea de acţiune în domeniul organizării şi conducerii practicii pedagogice şi respectiv în desfăşurarea analizei lecţiilor practice contribuie la însuşirea temeinică a profesiunii de educator de către elevi şi influenţează pozitiv procesul instructiv-educativ.

В СВЯЗИ С МЕТОДИКОЙ АНАЛИЗА УРОКОВ ПРОВОДИМЫХ УЧЕНИКАМИ ПЕДУЧИЛИЩ

(Резюме)

В статье говорится что, в настоящем, в педагогической практике как предмет обучения, требуются определенные пополнения и методика касающая всех занятий, которая уточнила бы роль анализа урока обосновывая теоретически согласно методикам каждого предмета обучения.

Автор начал изучать этот вопрос исходя из следующих гипотез: 1. анализ уроков по единой системы критерий в связи с целью урока может содействовать формированию умения проводить полноценные уроки; 2. единство взгладов тех которые работают в области педагогической практике влияет на действенность анализа; 3.

действенность анализа уроков зависит в большой мере от последовательности которой предупреждаются типичные ошибки в работе практикантов.

В заключение, автор подчеркнул роль и необходимость анализа урока, а также рост его производительности.

AU SUJET DE LA MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES LEÇONS TENUES PAR LES ÉLÈVES DES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES

(Résumé)

Dans cet article, on montre qu'à présent la pratique pédagogique en tant qu'objet d'enseignement, a besoin de certains compléments et d'une méthodologie qui devrait traiter de toutes les activités, préciser la place de l'analyse de la leçon et ses fondements théoriques, conformément à la méthodologie de chaque objet d'enseignement.

L'auteur a étudié ce problème, partant des hypothèses suivantes : 1) l'analyse des leçons, effectuée selon un système unitaire de critères et axée sur le but de la leçon, peut contribuer à former chez les futurs enseignants la capacité de faire de bonnes leçons ; 2) l'unité de vues de ceux qui travaillent dans le cadre de la pratique pédagogique a de l'influence sur l'efficacité de lanalyse ; 3) l'efficacité de l'analyse des leçons dépend, dans une grande mesure, de la continuité et de la persévérance avec lesquelles on prévient les erreurs typiques qui se produisent dans le travail des pratiquants.

En conclusion, l'auteur souligne le rôle et la nécessité de l'analyse des leçons, ainsi que les voies à suivre pour en assurer l'efficacité.

DIN EXPERIENȚA DEZVOLTĂRII VORBIRII ELEVILOR IN PERIOADA PREABECEDARĂ

ANA AVĂDANEI
Învățătoare
Școala medie nr. 4 — Iași

Dezvoltarea intelectuală a copilului în perioada școlarității și întreaga lui activitate de cunoaștere merg împreună cu însușirea unei vorbiri logice, corecte, cu folosirea unui vocabular activ cît mai bogat, cu întrebuințarea adecvată a cuvintelor și cu exprimarea clară a ideilor. De aceea, din primele momente de la intrarea copilului în școală, o grijă deosebită trebuie acordată vorbirii lui. Dezvoltarea vorbirii este una dintre cele mai însemnate probleme ale muncii cu copiii de vîrstă școlară mică. În general, orice copil, cînd vine în clasa I la școală, are însușit sistemul limbii materne și structura gramaticală, care îi permit să facă unele comunicări corecte privind experiența și observațiile sale din mediul înconjurător. Vorbirea se dezvoltă o dată cu experiența.

Școala reprezintă prima experiență sistematică a copilului, care, pe lîngă dobîndirea de noi cunoștințe, are și sarcina de a-i dezvolta vorbirea. Pentru îndeplinirea îndatoririlor din cadrul procesului de învățămînt, elevului îi este deosebit de necesar un limbaj bogat, activ și clar, care să contribuie la îmbogățirea experienței lui.

Prin urmare, în perioada de pregătire pentru citit-scris, fiecare copil trebuie să-și însușească un anumit vocabular, cu aceleași elemente și semnificații, pe care, sub îndrumarea învățătorului, toți elevii clasei se deprind să le folosească deopotrivă. Copiii sînt, de asemenea, deprinși să vorbească monologat, să exprime și să pronunțe corect cuvintele, să accentueze și să-și tonalizeze vorbirea.

În afară de aceste probleme pe care le pun sarcinile procesului de învățămînt și particularitățile limbajului copiilor de vîrstă școlară mică, fiecare copil prezintă unele particularități specifice de vorbire, care sînt generate, pe de o parte, de mediul diferit în care a trăit copilul și pe de altă parte, de nivelul de dezvoltare a laturii fonetice, — auditive sau verbo-motorice a limbajului.

Unii copii „nu știu" să audă cuvintele, alții pronunță defectuos anumite sunete și cuvinte. Acestor defecte li se adaugă și diferențele în ce privește cantitatea și semnificațiile cuvintelor pe care le cunoaște fiecare copil.

Am întîlnit aceste aspecte ori de cîte ori am predat la clasa I şi întotdeauna am considerat că una din sarcinile principale ale muncii din primele săptămîni de şcoală este activizarea şi îmbogăţirea vocabularului copiilor, precizarea semnificaţiei cuvintelor şi conţinutului noţiunilor şi corectarea defectelor de vorbire.

Între măsurile variate prin care copiii din clasa I sînt familiarizaţi cu viaţa de şcoală, dezvoltarea vorbirii ocupă primul loc.

Ce înseamnă dezvoltarea vorbirii? Această complicată noţiune psihologico-pedagogică este adeseori folosită în studii şi metodici ca o noţiune explicită şi, deci, înţeleasă de toată lumea.

În munca cu copiii de clasa I pornesc de la ideea că a dezvolta vorbirea elevilor înseamnă a-i înarma cu instrumentul principal cu ajutorul căruia ei să-şi poată comunica integral, corect şi adecvat gîndurile şi procesele afective. Aşadar, copilul, devenit elev, trebuie să-şi însuşească acele cuvinte şi semnificaţii care îi înlesnesc înţelegerea a ceea ce i se comunică de către alţii şi îndeosebi care îi permit să comunice el altora ceea ce gîndeşte şi simte.

Dezvoltarea vorbirii constă, deci, în activizarea şi în îmbogăţirea vocabularului elevilor, în formarea deprinderii de a pronunţa, de a accentua şi de a exprima corect, în însuşirea unui limbaj colorat, clar şi adecvat, în aşa fel încît copiii să înţeleagă complet ceea ce li se vorbeşte şi să se facă înţeleşi de către cei cărora le vorbesc.

Pentru organizarea acţiunilor de corectare a defectelor vorbirii copiilor şi pentru dezvoltarea vorbirii este obligatorie cunoaşterea precisă şi amănunţită a particularităţilor fiecărui copil. Învăţătorul trebuie să ştie din primul moment ce origine au defectele de vorbire ale elevilor, ce cuvinte şi semnificaţii foloseşte fiecare în exprimarea sa.

Defectele de vorbire cu care vin unii copii la şcoală sînt defecte de auz sau de pronunţare. Acestea se datoresc uneori anumitor deficienţe ale structurii anatomice sau ale funcţiilor corticale. De cele mai multe ori, însă, aşa-zisele defecte de vorbire sînt denaturări ale exprimării, care se datoresc în unele cazuri lipsei de preocupare în familie faţă de exprimarea clară şi corectă în convorbirile cu copiii şi, în alte cazuri, gîndirii concrete a copiilor şi semnificaţiei pe care o au pentru ei unele cuvinte.

Dezvoltarea vorbirii la copiii de vîrstă şcolară mică este o sarcină de primă importanţă a muncii învăţătorului. Exprimarea corectă din punct de vedere gramatical, precisă şi completă este dovada unei gîndiri clare.

Copiii din clasa I vorbesc relativ corect, însă vorbirea lor este deficientă mai ales în ce priveşte răspunsurile complete. Adeseori ei dau răspunsuri incomplete, mulţumindu-se cu exprimarea numai a părţii care completează ideea cuprinsă în întrebare sau simplifică răspunsul la formulări monosilabice. De exemplu, la întrebarea: Pe ce stradă locuieşti? elevul M. a răspuns: „Mohănescu". Prin astfel de răspuns elevul nu dovedeşte o gîndire proprie, distinctă de ceea ce a gîndit cel care i-a adresat întrebarea. De aceea nu trebuie admise asemenea răspunsuri. Copiii de clasa I trebuie deprinşi să dea răspunsuri complete, să-şi dezvolte gîndirea independentă, iar întrebarea numai să le stimuleze şi să le orienteze gîndirea. Ei trebuie să formuleze complet răspunsul (Eu locuiesc pe strada Mohănescu). Sau, la întrebarea: Ai rugat pe mama să-ţi cumpere ghiozdan?, elevul B a răs-

puns : „Da", simplificînd răspunsul şi „economisind" energia necesară elaborării şi exprimării răspunsului complet : „Am rugat pe mama să-mi cumpere ghiozdan şi mi-a spus că astăzi îmi va cumpăra".

În răspunsurile lor, elevii din clasa I adeseori se opresc, „neavînd" cuvinte să continue fraza, din cauză că nu-şi pot reprezenta complet îmbinarea de cuvinte pentru exprimarea ideii, dau răspunsuri neterminate.

Unii copii de vîrstă şcolară mică repetă inutil unele cuvinte (el, ei, şi) sau gîngăvesc, precedîndu-şi exprimarea de îîî... sau ăăă...

Un defect mai complicat de vorbire întîlnit la această vîrstă este bîlbîiala, care poate avea cauze diferite şi adeseori foarte complexe.

Uneori bîlbîiala este urmarea neajunsurilor anatomice sau deficienţelor funcţionale, dar de multe ori copiii se bîlbîie şi în condiţiile integrităţii anatomice şi funcţionale.

Dintre cazurile de bîlbîială pe care le-am întîlnit în mai mulţi ani la copiii de clasa I, nici unul nu avea la origine deficienţe anatomice sau funcţionale. Copiii vorbeau bîlbîit numai în anumite situaţii şi anume, cînd erau puşi să răspundă pe nepregătite, cînd nu le erau clare ideile despre ceea ce trebuiau să vorbească sau cînd ajungeau la cuvinte în care se găseau sunete pe care ei nu le puteau pronunţa corect în anumite combinaţii. (Unii copii, de exemplu, nu pot pronunţa grupul de consoane „cl" şi pronunţă greu cuvintele cleşte — cheşte, clănţăni — călţăni ş. a.).

Astfel de defecte au şi fost de cele mai multe ori îndreptate în primele săptămîni, prin exercitarea copiilor cu pronunţarea sunetelor şi grupurilor de sunete dificile în diferite cuvinte şi prin îndemnarea lor de a vorbi numai despre ceea ce aveau reprezentări clare.

Vorbirea copiilor este defectuoasă adesea şi datorită grabei lor de a da răspunsurile. Ei trebuie deprinşi să vorbească într-un anumit ritm ca să pronunţe cuvintele complet şi clar şi deci să se facă înţeleşi, să nu stîlcească sau să înlocuiască cuvintele cu altele necorespunzătoare.

Ca orice activitate conştientă, vorbirea presupune disciplină. Copiii, însă, cînd vin în clasa I la şcoală, vorbesc în general nedisciplinat : prea tare sau prea încet, fără sublinieri şi diferenţieri, răspund toţi, deodată, la întrebările adresate clasei. Ei trebuie deprinşi să se stăpînească, să se gîndească şi să formuleze în minte răspunsul la întrebare, dar să nu răspundă decît cînd sînt numiţi.

În şcoală copiii trebuie să-şi însuşească şi să folosească în mod conştient, corect şi adecvat limba pe care, în linii generale, şi-au însuşit-o înainte.

Printr-o muncă perseverentă ei se obişnuiesc să desprindă cuvintele de obiecte şi fenomene, să le înţeleagă ca unităţi de limbă independente.

Învăţătorul introduce pe copil în studiul limbii, conducîndu-l în cunoaşterea elementelor componente ale acesteia : propoziţii, cuvinte, sunete

Corectarea defectelor de vorbire şi îmbogăţirea vocabularului cu semnificaţii şi cuvinte noi cer o muncă specială, bine organizată. Acestei laturi a muncii la clasa I i-am acordat totdeauna cea mai mare grijă şi rezultatele pe care le-am obţinut au confirmat de fiecare dată importanţa organizării şi planificării amănunţite a întregului sistem de acţiuni pentru dezvoltarea vorbirii încă din primele săptămîni de şcoală.

De fiecare dată, cînd am avut clasa I, nu m-am limitat — în ce privește munca specială pentru dezvoltarea vorbirii — la perioada de trei săptămîni, minimum de timp pentru această dificilă activitate, ci am continuat cu aceleași preocupări și în perioada abecedară. În articolul de față ne ocupăm numai de acțiunile din perioada preabecedară.

Mijloacele prin care se realizează dezvoltarea vorbirii copiilor în această perioadă sînt variate.

În general, însă, ele constau în:

— acțiuni speciale pentru dezvoltarea vorbirii și

— dezvoltarea vorbirii în cadrul oricărei forme de activitate cu copiii.

Un rol deosebit de important în dezvoltarea vorbirii copiilor de vîrstă școlară mică îl are vorbirea învățătorului.

În orice împrejurare în care stă de vorbă cu copiii, învățătorul trebuie să vorbească literar, clar, nuanțat și suficient de tare ca să fie auzit.

Subliniez acest lucru fiindcă exigența față de vorbirea proprie mi-a dat rezultate evidente. Prin limbajul corect pe care elevii îl aud totdeauna, reușesc de fiecare dată ca, în relativ scurtă vreme de la venirea lor la școală, să obțin de la majoritatea elevilor o vorbire nu numai corectă, dar și curățită de cuvinte și de expresii banale și vulgare.

De multe ori și elevii de vîrstă școlară mijlocie sau mare își însușesc felul de a vorbi de la educatori; cu atît mai mult întîlnim această situație la elevii de vîrstă mică.

Vorbirea nu este o lecție ce se învață de către elevi, ca oricare altă lecție; ea este un fenomen complex pentru dezvoltarea căruia învățătorul nu se poate limita la lecțiile speciale. Tot ce vorbește învățătorul cu elevii — la joc, în excursii, convorbiri etice, în orice activitate — este și „lecție" de dezvoltare a vorbirii.

Din limbajul corect al învățătorului folosit în relațiile complexe cu elevii, aceștia își însușesc îndeosebi exprimarea corectă și clară, deprinderea de a vorbi totdeauna literar și colorat — fără repetări și stîlciri de cuvinte, fără cuvinte cu circulație limitată, cu semnificații banale și vulgarizatoare — accentuarea adecvată și tonalitatea potrivită sensului și conținutului exprimării.

Nu poate fi vorba de o „didacticizare" a limbajului învățătorului, dar acesta trebuie să vorbească limba corectă, literară, mai ales cu copiii de clasa I și îndeosebi dacă observă folosirea de către copii a cuvintelor: ăla, aia, aista, amu, acușica, ghine, ș. a

Ori de cîte ori vorbesc cu copiii, fie în vizitele făcute la domiciliu sau la grădiniță, fie la școală sau în orice altă împrejurare, îmi apare clar rolul pe care-l are modul vorbirii mele și perspectiva imitării de către copii a limbajului pe care-l folosesc.

Mijlocul principal de dezvoltare a vorbirii elevilor de clasa I în perioada de pregătire pentru citit-scris îl constituie activitățile organizate special, adică lecțiile de dezvoltarea vorbirii, care sînt dintre cele mai numeroase în perioada preabecedară.

După primirea copiilor în prima zi de școală, moment important în viața lor, pe care l-am pregătit totdeauna amănunțit dîndu-i un caracter festiv, cea dintîi lecție pe care o țin este de dezvoltarea vorbirii.

Obiectivul acestei lecții este dublu : 1. Însușirea de cunoștințe noi de către copii și 2. Cunoașterea de către învățătoare a vorbirii fiecărui copil.

În acest prim contact, elevii își cunosc învățătoarea și se cunosc între ei. În linii mari se conturează stilul de muncă în noua lor calitate, de elevi ; această lecție are importanță și pentru cultivarea simpatiei și a dragostei față de școală.

Pentru aceasta am făcut toate pregătirile creînd o ambianță care să ofere materialul necesar și adecvat conținutului lecției. Sala de clasă a fost pregătită cu tot ce trebuie să cuprindă : tablă, cretă de diferite culori etc.

În afară de acestea, pe bancă, la locul fiecărui copil, s-a așezat din timp pachetul cu cărțile de clasa I — „Darul partidului". Pe pereți, am afișat fotomontaje cu imagini din viața fericită a copiilor din patria noastră și din U.R.S.S. Într-un colț al clasei, s-a aranjat expoziția cu obiecte și jucării confecționate cu elevii din clasele mai mari, daruri pentru școlarii mici.

Copiii intră în clasă așezați cîte doi, așa cum vor sta în șirurile de bănci.

După ce toți se așază în bănci la locurile stabilite, cîteva momente elevii observă sala de clasă, obiectele din jur, pachetul cu cărți de pe bancă, tabla cu liniaturi pentru litere și cifre, mobilierul, tablourile.

Aceasta marchează începutul trecerii copiilor de la o etapă din dezvoltarea lor la alta, de la perioada preșcolară la cea școlară, la care încep a se adapta prin orientarea sumară în mediul în care vor învăța și prin convorbirea desfășurată cu ei :

— Copii, unde ne găsim noi acum ? (Noi sîntem la școală).

— În ce clasă sînteți voi ? (Noi sîntem în clasa I).

— Cum se numește școala noastră ? (Școala noastră se numește Școala medie nr. 4).

— Mai sînt și alte școli în orașul nostru ? (În orașul nostru mai sînt și alte școli).

— Și la acele școli au mers azi copii ca voi.

— Dar în celelalte orașe și sate din țara noastră ce fac copiii azi ? (Copiii din sate și orașe au mers astăzi la școală).

— Școlile s-au deschis în toate satele și orașele. Ele primesc pe elevii mici și mari care vin să învețe cu dragoste și hărnicie din lumina cărții. Toți copiii din Republica Populară Romînă au venit astăzi la școală.

Priviți tablourile de pe pereți ! Ce frumos și-au petrecut vara copiii ! La munte, la mare, în tabere... peste tot veselie și jocuri... Iar astăzi... priviți pe ilustrația din abecedar (la fiecare abecedar a fost pus cîte un semn pentru ca să se deschidă ușor la pagina respectivă și nu s-a făcut un desen mărit al imaginii, intenționat, pentru a folosi direct abecedarul)... toți elevii se îndreaptă spre ușile larg deschise ale școlilor, ca să se întîlnească cu învățătorii și profesorii și să învețe lucruri frumoase din cărți.

Așa ați venit și voi la școală unde veți învăța cu mine începînd de astăzi. Să ne cunoaștem.

Eu mă numesc învățătoarea A. A. Voi sînteți elevi. Cînd vorbiți cu mine sau despre mine, vă adresați așa : „tovarășă învățătoare". Eu vă voi zice pe nume.

Fiecare dintre voi își va spune acum numele, pe rînd, așa : (arăt poziția în picioare cu mîinile pe lîngă corp) „Eu mă numesc eleva . . . . . din clasa I — Școala medie nr 4 Iași".

După ce ne-am cunoscut, eu vă voi striga *la catalog* și fiecare cînd își va auzi numele se va ridica în picioare și va răspunde „prezent". Așa veți fi strigați în fiecare zi.

Să vorbim acum și despre altceva. Eu am învățat anul trecut pe elevii din clasa V, cei care v-au primit cu flori și cîntece și care au făcut pentru voi lucrurile și jucăriile din expoziția de aici. Voi ce ați făcut în anul trecut ?"

La o astfel de întrebare toți copiii vor să răspundă și vorbesc simultan. Folosesc acest prilej pentru a stabili concret o regulă elementară dintre cele mai importante în activitatea din școală :

— Eu vreau să știu ce a făcut fiecare, de aceea v-am întrebat pe toți. De răspuns însă, va răspunde numai acela dintre voi care va fi numit de mine. Veți fi numiți și veți răspunde pe rînd.

Majoritatea copiilor au fost la grădiniță și vor fi puși să spună ce au învățat la grădiniță : jocuri, cîntece, poezii. Cei care n-au fost la grădiniță vor povesti cu cine s-au jucat înainte de a veni la școală.

— Acuma toți sînteți elevi în clasa I și aici la școală veți învăța multe lucruri frumoase.

În fiecare zi, cînd voi veni eu în clasă, fiecare dintre voi trebuie să fie în bancă la locul său, de unde nu va pleca decît cînd va fi învoit. Discuția continuă în scopul lămuririi sarcinilor școlare care le revin elevilor :

— Pentru ce veniți voi la școală ? (Noi venim la școală ca să învățăm a citi, a scrie, a socoti).

— La școală, veți mai învăța să cîntați, să desenați, să vă jucați, să vorbiți frumos, să faceți lucruri cum sînt cele din expoziție, din care fiecare dintre voi va lua ce-i place cînd va pleca acasă.

— Pe ce vom învăța să citim ? (Noi vom învăța să citim pe abecedar). Și să calculăm ? (Noi vom învăța să calculăm pe tablă).

— Fiecare dintre voi a găsit pe bancă, în pachet, aceste cărți pe care Partidul Muncitoresc Romîn vi le-a dat gratuit ca să învățați bine și să ajungeți fiecare oameni luminați și vrednici. Sala în care vom învăța se numește „clasa I". Priviți... cum este clasa voastră ? (Clasa noastră este mare, luminoasă, curată și frumos împodobită).

— Ea a fost anume pregătită pentru voi, ca și cărțile, ca să vă placă să veniți la școală, să învățați totdeauna lecțiile, să ascultați de sfaturile învățătoarei.

Clasa, cărțile și toate lucrurile din clasă trebuie păstrate curate. Să nu zgîriem băncile și pereții, să nu izbim ușile și să nu facem gălăgie pe hol, că tulburăm pe cei din alte clase.

Pe ce stați voi în clasă ? (Noi stăm în bănci).

— Fiecare dintre voi aveți alături *un coleg* de bancă. Veți spune pe rînd numele colegului de bancă. Fiecare elev spune : „Colegul (a) meu (a) de bancă este S. A.".

Conținutul lecției se fixează în cîteva propoziții :

— Toți copiii din Republica Populară Romînă au venit astăzi la școală.

— Noi sîntem elevi în clasa I-a la școala medie nr. 4.

— Astăzi am primit „Darul partidului", cărțile de școală.

— Tovarășa învățătoare a noastră se numește A. A.

— Colegul meu de bancă se numește A. C.

— Noi vom învăța bine. Noi vom asculta întotdeauna pe tovarășa învățătoare.

— Vom păstra clasa și cărțile curate.

— Mulțumim partidului pentru grija față de noi.

— Vom povesti acasă despre tot ce am văzut și am învățat astăzi la școală.

După încheierea lecției propriu-zise, elevii au privit expoziția (din care, la plecarea acasă, fiecare a luat cîte o jucărie sau alt obiect, după preferință), apoi, la sunetul clopoțelului, elevii au ieșit în curtea școlii să se joace.

În ora următoare elevii au fost conduși să viziteze școala întreagă.

Prima etapă care cuprinde observarea generală a clasei, cîteva formulări despre deschiderea școlii, cunoașterea învățătoarei, cunoașterea copiilor între ei, apelul, corespunde orientării elevilor în noul mediu. Cu acest prilej elevilor li s-a consolidat și precizat sensul unor cuvinte, ca : clasa I-a, școala medie nr. 4, elev, învățătoare, catalog, prezent, expoziție ș.a. A doua etapă, care corespunde analizei obiectelor înconjurătoare și integrării lor în experiența proprie, cuprinde analiza clasei, a cărților, convorbiri despre viața elevilor, despre colegii de bancă, adică cunoașterea mediului în care se află. Prin aceasta vocabularul elevilor se îmbogățește cu cuvinte și semnificații noi, cum sînt : a citi, a scrie, a calcula, abecedar, aritmetică, Partidul Muncitoresc Romîn, coleg de bancă etc.

În etapa a treia, care ar corespunde adoptării unei atitudini față de mediul în care ne-am orientat global, la început, și pe care l-am cunoscut apoi în adîncime, s-a stabilit ce trebuie să facă elevii și cum să se poarte în școală. Aceasta le pune în față cuvinte ca : lecție, sfaturi ș.a.

Desigur că unele dintre aceste cuvinte nu au fost înțelese complet. Noțiunile pe care le exprimă nu vor fi fost înțelese de elevi cu tot conținutul lor (lecție, coleg, școală medie, să învățăm a citi, a scrie, a socoti ș.a.), dar li s-au fixat unele note caracteristice ale acestora.

O dată cu însușirea acestor cuvinte și semnificații, li s-au transmis elevilor, în situații concrete, și unele reguli elementare de conduită școlară : elevul răspunde numai cînd este numit, vorbește după ce s-a ridicat în picioare, privește în ochi, formulează răspunsul întreg, în propoziții, pronunță clar și cu voce tare fiecare cuvînt, stă atent la lecție pînă se termină ora și revine în clasă cînd se sună de intrare, intră și iese în ordine din clasă, salută pe cei mai mari cînd îi întîlnește, își pune și își păstrează în ordine lucrurile ș.a.

S-a stăruit în mod deosebit asupra formulării complete a răspunsurilor, a exprimării corecte și întregi a cuvintelor și a disciplinei.

Cuvintele și sensurile noi cu care s-a îmbogățit vocabularul copiilor nu pot fi toate explicate — de ex. a învăța, a calcula, lecție ș.a., fiindcă

vocabularul și noțiunile pe care le au ei nu sînt suficiente pentru aceste explicații.

De aceea, folosesc, îndeosebi în primele activități de dezvoltarea vorbirii, cuvinte și sensuri noi astfel încadrate în text, încît să se poată înțelege fără explicații semnificația cuvîntului respectiv. De exemplu, cuvîntul a învăța este folosit fără a fi explicat, dar inclus în construcții care dezvăluie elementele conținutului, semnificația lui, fără să fie necesare explicații, cum sînt: „Noi vom învăța la școală să citim pe cărți, să calculăm, să desenăm, să facem diferite lucruri, să ne jucăm diferite jocuri" etc., din care elevii înțeleg ce înseamnă în esență a învăța și apoi pot folosi acest cuvînt în mod conștient în vorbirea lor. În acest fel cuvîntul existent în vocabularul copilului dinainte, dar nefolosit în mod curent, devine cuvînt activ.

Cu aceleași procedee se activizează treptat vocabularul pasiv al copiilor, lărgindu-li-se posibilitățile de comunicare clară și adecvată.

Cuvinte ca: școală, carte, caiet, bancă, învățător, clasă, oră, lecție, răspuns, întrebare, rînd, muncă, ordine, repaus, curat, îngrijit, cuminte, harnic, corect, partid ș.a. pe care copiii, în general, le cunosc dinainte de a veni la școală fără, însă, a le folosi activ în limbajul lor obișnuit, sînt cuprinse în mod organizat în construcții, convorbiri, întrebări, în expuneri cu semnificații noi, accesibile, dar precis implicate, încît devin obligatorii în vorbirea copiilor, îmbogățindu-le vocabularul.

Din aceste prime convorbiri cu elevii în cadrul lecției se observă eventualele defecte de vorbire și, în linii generale, diferențierile în ce privește vocabularul uzual al fiecăruia. Fără să fie ignorate sau neglijate aceste diferențieri, activitățile de dezvoltare a vorbirii nu pot fi decît unitare, pentru toată clasa.

Pentru defecte de vorbire sau diferențe mari de vocabular, care nu se pot corecta numai prin acțiunile unitare, colective — convorbiri, discuții, expuneri, răspunsuri — procedez individual, apropiindu-mă cu căldură de copiii cu defecte de vorbire, făcînd cu ei exerciții de exprimare, încurajîndu-i și antrenîndu-i la activități în cadrul cărora să facă exerciții concrete de vorbire. De exemplu, copiii care pronunță greu sunetul r sînt puși să așeze pe ceilalți în rînd, pentru ca astfel să fie nevoiți să pronunțe mereu cuvîntul rînd — în care sunetul r se însușește mai ușor fiind la început — și să exercite organele vocale cu pronunțarea lui. Pe alții care nu pronunță cuvinte întregi, vorbesc grăbit, înlocuiesc ori stîlcesc cuvintele („toț copii să vin mîine curaț la școală") îi pun să le facă celorlalți comunicări din partea mea care să cuprindă cuvintele pronunțate incorect sau incomplet. De ex: „Te-a rugat tovarășa învățătoare să fii cuminte, în recreație". „Toți copiii din seria de bănci de la fereastră vor uda azi plantele de la colțul viu al clasei" ș.a.

Cu copiii bîlbîiți munca e mai grea și e nevoie de mai mult tact ca să nu se descurajeze și să refuze a mai vorbi cînd li se cere.

Am întîlnit și un caz în care copilul din cauza bîlbîielii nu răspundea în fața celorlalți. De altfel, în asemenea situații intervine și starea emoțională, care agravează bîlbîiala.

Am stat o bucată de vreme de vorbă cu el, individual, dîndu-i explicații mai amănunțite asupra conținutului de idei despre care vorbisem cu toți

ceilalți elevi la lecții. Copilul înțelegea corect ceea ce i se spunea — în general bîlbîiții înțeleg ce le spun alții, ceea ce înseamnă că și-au însușit corect cuvintele — dar se bîlbîie cînd trebuia să răspundă la întrebare, dacă ceea ce li se cere este mai puțin clar în mintea lor. El răspundea corect și fără nici o bîlbîială la întrebări ca acestea: „Cum te numești"? (Mă numesc B. I.). În ce clasă ești? (Eu sînt în clasa I). Pe ce stradă locuiești? (Eu locuiesc pe strada Asachi), dar se bîlbîia cînd îi ceream să răspundă la întrebări cum ar fi: „Care-s lucrurile școlarului?" Răspunsul la o astfel de întrebare îi cerea eforturi nu numai ca să exprime verbal reprezentări clare (numele, clasa, strada) ci ca să-și clarifice întîi noțiunea (sfera) „lucrurile școlarului" și apoi să-și formuleze răspunsul. În fața unei astfel de sarcini copilul se bîlbîia, „negăsind" răspunsul și dovedind că el nu avea reprezentări clare despre „lucrurile școlarului".

Prin convorbiri și discuții individuale cu acest copil am urmărit clarificarea reprezentărilor și cunoștințelor lui, apoi exercitarea în a-și formula și exprima răspunsurile la întrebări.

În fața clasei îl întrebam numai despre lucruri ale căror reprezentări îi erau clare și despre care știam din convorbirile individuale că poate formula răspunsul fără dificultăți deosebite.

Asemenea copii trebuie deprinși să vorbească rar, căci graba în a răspunde este adeseori cauza unor false bîlbîieli la copiii fără defecte de vorbire; forțarea copilului bîlbîit de a răspunde „mai repede" are drept urmare stabilizarea bîlbîielii. De aceea eu însămi vorbesc mai rar cu copiii cu defecte de vorbire și le cer și lor să răspundă rar, pentru a pronunța cuvintele corect.

În astfel de convorbiri este folosită aproape exclusiv experiența proprie a elevilor.

Prin limbaj omul își însușește experiența generațiilor anterioare, cuceririle omenirii în lupta ei împotriva împilării și în scopul folosirii naturii spre binele omului. Am folosit creațiile literare pentru dezvoltarea vorbirii elevilor, încă din primele zile de școală. Vorbirea ritmată constituie un foarte bun mijloc pentru exercitarea vorbirii. Textele în versuri produc emoții mai puternice și se reține mai ușor decît proza.

Pentru primele lecții aleg poezii care conțin cuvinte ce-și păstrează accentul obișnuit, după regulile ortoepice, dar și cu unele dificultăți de pronunțare pentru a deprinde pe copii cu exprimarea cuvintelor îmbinate în combinații diferite.

După convorbirea despre școală, chiar din a doua zi de școală, memorez cu elevii poezii ca, de ex., „Cîntecul școlarilor":

Răsună clopoțelul
Chemîndu-ne de zor
Portița școlii astăzi
Deschisă-i tuturor

Pereții școlii, iată-i
Albesc în soare-acum
Pășiți cu drag, tovarăși
Zoriți spre-al școlii drum!

Aicea împreună
Vom scrie și-om citi
Și lecția-nvățată
De mult folos ne-o fi.

În aceste versuri sînt cîteva cuvinte pe care copiii nu le folosesc în vorbirea lor, deși le-au auzit desigur de la cei din jur sau din basme: de zor, zoriți, tovarăși, care capătă o semnificație îmbogățită, legîndu-se de activitatea lor de elevi. Sensul acestora se înțelege din context și ele trec astfel în vocabularul activ al copiilor.

Poezia cuprinde și combinații de cuvinte cu care elevii de clasa I trebuie deprinși, cum sînt inversiunile: „Deschisă-i tuturor"; „Zoriți spre-al școlii drum"; „De mult folos ne-o fi".

Aceste cuvinte le rostesc de la început tare, clar și apăsat pentru ca și copiii să le rostească la fel, deprinzîndu-se cu pronunțarea răspicată a cuvintelor, în orice combinație s-ar găsi.

Folosesc, de asemenea, din primele zile, cîntul prin care am obținut totdeauna rezultate bune pentru dezvoltarea vorbirii copiilor. Pe lîngă însușirea sensurilor cuvintelor din textul cîntecului, elevii se obișnuiesc mai bine decît în oricare altă activitate să pronunțe corect și accentuat. În toată perioada preabecedară predau copiilor cîntece potrivite vîrstei lor.

În fiecare zi din primele 3 săptămîni organizez cel puțin cîteva momente de cînt, care constituie în același timp și un mijloc foarte bun pentru disciplinarea elevilor. Un astfel de cîntec este, de pildă, „Școlărei și școlărițe", pe care l-am predat în prima zi de școală. El a fost un prilej potrivit pentru revenirea asupra discuțiilor despre școală, din prima oră, orientate așa fel ca elevii să formuleze propoziții despre activitățile principale din școală (citit, scris, socotit).

— Ceea ce am discutat noi se poate nu numai povesti, ci și cînta. Astăzi chiar vom învăța cîntecul „Școlărei și școlărițe".

Cîntecul se prezintă deodată, text și melodie, desfăcîndu-se apoi în unități muzicale, pentru a fi învățat de copii.

Repetînd cuvintele însușite o dată cu melodia, elevii se deprind efectiv cu pronunțarea lor corectă, nuanțată și le folosesc, apoi, în vorbirea curentă, fiind legate de îndeplinirea obligațiilor lor zilnice.

Pentru îmbogățirea vocabularului și a reprezentărilor copiilor, un rol important îl au, în perioada preabecedară, povestirile și poveștile.

Acestea dau copiilor prilejul să formuleze propoziții închegate într-o unitate — acțiune — și să facă scurte expuneri episodice.

La primele povestiri și povești am îmbinat excitantul auditiv — expunerea — cu excitantul vizual, folosind tablouri și siluete decupate, iar unele povestiri au fost dramatizate cu copiii.

Imaginea fixată în tablou sau siluetă este un intermediar între realitate și forma reflectării realității.

Am observat în activitatea cu copiii că această îmbinare are o deosebită valoare pedagogică. Aceeași lectură sau expunere verbală îmbogățește și activizează vocabularul elevilor efectiv și temeinic dacă este însoțită de imagini în cursul expunerii. Tablourile cu scene reprezentînd episoade din acțiunea povestită, percepute simultan cu cuvintele, clarifică și precizează semnificația cuvîntului pe care, apoi, copilul îl folosește conștient și creator în construcții și în expresii verbale.

Același rol îl au și dramatizările unor povești și povestiri, care, însă, implică în plus mișcările și exercițiile de pronunțare din partea elevilor care îndeplinesc anumite roluri.

Reproducerile elevilor sînt cu mult mai bogate și mai colorate în cazul povestirilor cu tablouri, cu siluete sau al celor dramatizate, decît dacă expunerile se fac numai verbal.

Primele lecții de acest fel sînt de expuneri sau de convorbiri însoțite de un singur tablou, care reprezintă scena centrală a acțiunii. Folosesc pentru astfel de activități tablouri ca: „Prima zi de școală", „O fetiță a primit darul partidului" ș.a. Copiii, conduși de învățătoare, „citesc", fără să cunoască literele, ceea ce sugerează imaginea din tablou. Prin expuneri scurte și prin întrebări studiate dinainte, copiii sînt stimulați să formuleze propoziții despre tablou, explicîndu-i conținutul. Astfel ei se deprind să-și comunice prin propoziții clare observațiile asupra unui obiect sau fenomen și să folosească aceleași cuvinte în propoziții care se referă la obiecte diferite.

Lecțiile de dezvoltarea vorbirii se complică progresiv în perioada preabecedară, pornind de la convorbiri cu răspunsuri în propoziții scurte și cu expuneri sumare din partea elevilor despre întîmplări din viața lor și trecînd, apoi, la reproducerea celor povestite de învățător într-o ordine anumită, la primele elemente și noțiuni de gramatică.

Din prima săptămînă de școală, familiarizez pe copii cu sunetul, cuvîntul, propoziția, ca elemente principale ale vorbirii și cu unele noțiuni elementare ale gramaticii.

Activizarea vocabularului și desprinderea cuvîntului ca fenomen separat se realizează adesea pornind de la aceeași bucată literară. Se potrivește bine pentru asemenea scopuri povestea „Ridichea", pe care am folosit-o cu rezultate bune.

Am predat această poveste cu siluete decupate, care redau pe lîngă imagini ale personajelor și scenelor și dinamica desfășurării acțiunii, urmărind un dublu scop: 1) îmbogățirea vocabularului elevilor cu cuvinte, sensuri și expresii noi și 2) cunoașterea denumirii îmbinării de cuvinte (propoziția) cu ajutorul căreia comunicăm.

Conținutul povestirii are și o valoare educativă deosebită — colectivul unit face cu ușurință ceea ce nu poate face un om singur. Această idee este concretizată prin dramatizarea povestirii, într-o lecție următoare, cu măști și costumație adecvată personajului respectiv.

Am amintit mai înainte că versurile sînt foarte potrivite pentru dezvoltarea vorbirii. În povestirea „Ridichea" folosesc îmbinate expunerea în proză cu fixarea etapelor principale ale acțiunii prin versuri recitate simultan cu mișcarea și cu fixarea siluetelor. Am desenat siluetele cu culori expresive pe cartoane, iar pe tablă am schițat dinainte cu linii discrete conturul fiecărei siluete: ridichea, moșul, bunica, nepotica, cățelul, pisoiul și șoricelul.

Lecția a început cu discuții despre plantele din grădina de zarzavat. S-a observat, apoi, o ridiche naturală din cele de iarnă, stăruindu-se asupra mediului în care se dezvoltă partea principală a ridichii (în pămînt) de unde o „scoatem" cînd a crescut mare.

— Ridichea are o poveste. Și astăzi vom învăța povestea „Ridichea"

Discret, ridichea naturală este strecurată sub catedră, făcînd loc atmosferei de poveste.

— Un moș a semănat odată o ridiche. Și, după ce a pregătit bine pămîntul, cînd a pus sămînța a zis așa : (și încep să spun versurile).

Concomitent cu rostirea versurilor, fac să apară puțin cîte puțin de după un dispozitiv în fața tablei silueta ridichii, apoi a moșneagului, a babei etc, încît toate siluetele fixate dau imaginea întregii acțiuni.

La sfîrșitul povestirii, folosesc un ton adecvat pentru a sublinia că ridichea a putut fi scoasă prin forța colectivului, nu datorită numai șoricelului, după venirea căruia a fost scoasă.

Simultaneitatea expunerii verbale cu mișcarea siluetelor și îmbinarea vorbirii în proză cu cea în versuri ușurează înțelegerea semnificației și memorarea cuvintelor cu care se îmbogățește vocabularul elevilor : uriașă (cuvîntul a fost pronunțat o dată cu arătarea siluetei ridichii care-i mare, mult mai mare decît orice ridiche naturală cunoscută), opintindu-se, vîrtos, au tras cu foc, urnit, chitit ș.a.

Cînd elevii au reprodus povestirea le-am orientat atenția asupra scenelor în povestirea cărora era necesară folosirea cuvintelor și expresiilor noi.

Concluzia a fost ușor formulată de copii : ceea ce nu poate face unul singur, pot face mai mulți împreună. Așa vom face și noi în clasa noastră unele munci împreună ca să avem spor (vom face curățenie, vom îngriji plantele de la colțul viu ș.a.).

Acțiunea acestei povestiri este clară și se pretează la formarea de propoziții distincte. Se aleg, deci, în lecția următoare, cîteva propoziții pentru analiză, pe care le formulează elevii, orientați de întrebări. Ce se povestește despre moș ? — *Moșul a semănat o ridiche.*

Acum nu ne mai referim la siluete pentru a mobiliza atenția elevilor asupra cuvintelor și a propoziției ca fenomene aparte.

Pe rînd, mai mulți copii repetă propoziția. O pronunță din nou învățătoarea, accentuat, ca să se distingă cuvintele ce o alcătuiesc. Prin această repetare, propoziția apare ca o comunicare despre moș, care ne lămurește ce a făcut acesta fără să fie nevoie să vedem ce a făcut. Cu acest prilej se precizează :

— Ceea ce am spus noi despre moș — Moșul a semănat o ridiche — este o propoziție.

Copiii fac exerciții de pronunțare a cuvîntului — care numește noțiunea, fără definiție.

Rostesc apoi, din nou, propoziția, rar, cu cuvintele separate unul cîte unul.

La întrebarea : Cîte cuvinte sînt în propoziție ? elevii nu au răspuns imediat, observîndu-se tendința — căreia unii dintre elevi i-au și dat glas — de a spune că în propoziție sînt două cuvinte (moșul și ridichea) care arată două obiecte. Aceasta însemna că cuvintele nu aveau încă pentru toți elevii o semnificație proprie. De aceea, am reluat de cîteva ori rostirea propoziției, accentuînd cuvintele : ...A semănat o... pînă ce elevii au numărat corect cuvintele din propoziție și le-au arătat ordinea : primul cuvînt, al doilea, al treilea ș.a.m.d.

S-au formulat şi alte propoziţii cu ajutorul întrebărilor: Ridichea a crescut mare. Moşul a chemat-o pe babă. Baba a chemat-o pe nepoţică. Nepoţica l-a chemat pe Azorică etc., care au fost la fel analizate.

Numărarea şi ordinea cuvintelor în propoziţie se consolidează prin prezentarea grafică a propoziţiei prin linii.

Moşul a semănat o ridiche.

Copiii se exersează în distingerea cuvintelor, alcătuind propoziţii din 2, 3, 4 cuvinte despre diferite obiecte: şcoală, elev ş.a.

În povestirile pe care le folosesc pentru dezvoltarea vorbirii în perioada preabecedară, caut să se afle expresii, de obicei interjecţii, care pot fi luate drept bază pentru predarea unor sunete.

În această etapă elevii de clasa I îşi însuşesc 8—10 sunete, mai ales vocale, care sînt întîlnite în grai cu valoare de cuvinte şi propoziţii: *a!, u!, e!, ss!, ţţ!, i!.*

Aceste sunete nu se predau toate prin povestiri.

Se folosesc cu aceleaşi rezultate diferite întîmplări sau împrejurări din viaţa copiilor şi uneori jocuri.

Pentru sunetul *u*, de exemplu, este foarte potrivită folosirea fluieratului locomotivei: *uuu! uuu!*

„Trece trenul: *uuu! uuu!*"

— Ce auzim? (Noi auzim fluieratul locomotivei).

Imitînd fluieratul locomotivei, noi am rostit: *u!*

— Acesta este un sunet: sunetul *u*.

— Sunetul se rosteşte cu voce tare şi se aude.

— Cum se rosteşte sunetul *u?* — cu buzele făcute pîlnie.

Pentru predarea sunetului *a* am pornit de la expresia uimirii moşului cînd a văzut cît de mare a crescut ridichea:

„A! — Ce mare s-a făcut ridichea".

— Să ne închipuim că toţi vedem ridichea moşului şi ne mirăm: *a, a, a,!*

— Cînd mai zicem noi *aaa!?* — Cînd ne caută medicul în gît.

— Pe toţi ne caută medicul în gît: *aaa! aaa! aaa!*

— Ce auzim? — Auzim sunetul *a*.

— Pronunţă, sunetul *a*. Cum se rosteşte sunetul *a*? Sunetul *a* se rosteşte cu gura deschisă.

Să rostim pe rînd: *a, u, u, a.*

Sunetul *i* s-a predat pe baza unui joc organizat cu elevii în curtea şcolii.

În recreaţia dinaintea lecţiei am organizat cu copiii jocul de-a caii. De altfel, în primele săptămîni de şcoală învăţătorul trebuie să stea între copii şi în recreaţie pentru a-i stimula la joc şi pentru a-i deprinde să vorbească corect.

Dezvoltarea vorbirii nu poate fi considerată o activitate în sine, pură, întrucît este vorba de o activitate complexă, care, pe lîngă însuşirea de cuvinte şi de sensuri noi, îmbogăţeşte cunoştinţele, precizează noţiunile şi dezvoltă gîndirea elevilor.

De altfel, activităţile de dezvoltare a vorbirii contribuie, în acelaşi timp, la dezvoltare intelectuală generală a elevilor şi constituie o pîrghie importantă pe care se sprijină munca elevului în şcoală.

Organizarea minuțioasă a oricărei forme de activitate, folosirea justă a materialului didactic variat și adecvat (dar înlăturarea lui cînd nu mai este necesar, pentru a nu se substitui imaginile cuvintelor) condiționează realizarea vorbirii corecte, bogate și colorate a elevilor de clasa I.

Preocuparea principală în perioada preabecedară este exprimarea corectă a elevilor și folosirea cuvintelor și a expresiilor literare.

Îmbinînd judicios exercițiile fonetice cu povestirile, cu convorbirile, cîntecele, recitările, cu analizele de ghicitori și de proverbe și oferind în orice împrejurare elevilor un model de limbaj literar și de vorbire corectă, putem reuși să înarmăm elevii, în perioada preabecedară, cu elementele pe care le implică cititul și scrierea, prin care vorbirea lor va căpăta o dezvoltare pe care nici o altă activitate nu o poate înlocui.

ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В ДОБУКВАРНОМ ПЕРИОДЕ

(Резюме)

Содержание статьи касается некоторых аспектов из опыта работы с учащимися в добукварном периоде в связи с развитием речи.

Подчеркивается факт что в первые недели начала учебного года, словарь учащихся должен активизироваться и обогащаться — главное условие для чтения и письма.

Дальше, говорится об особенностях речи детей в младшем школьном возрасте, обусловленные определенными причинами: влияния пережитые ребенком, уровень развития фонетическо-слуховой стороны речи. Автор статьи приводит ценные примеры из работы по развитию речи учащихся.

Даются также отдельные методы — введение детей в изучение языка и ознакомление с его составными элементами: предложения, слова, звуки и т.д.

DE L'EXPÉRIENCE CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DU PARLER CHEZ LES ÉLÈVES, DANS LA PÉRIODE PRÉABÉCÉDAIRE

(Résumé)

Le contenu de l'article se rapporte à certains aspects du travail avec les élèves dans la période préabécédaire, en ce qui concerne le développement du parler.

On met en évidence le fait que, dès les premières semaines, on doit activer et enrichir le vocabulaire des élèves, condition importante pour la lecture et l'écriture.

L'article traite ensuite des particularités du langage des élèves de bas âge scolaire, générées par différentes causes, telles que: les influences exercées sur l'enfant ou le niveau de développement du côté phonétique — auditif verbomoteur du langage. L'auteur donne, à l'appui, de précieux exemples relatifs au parler des élèves.

On présente aussi certains procédés et méthodes employés pour introduire les enfants dans l'étude de la langue et de la connaissance des éléments de celle-ci: propositions, mots, sons, etc.

CONSULTAŢII – DISCUŢII – CRONICĂ

CONSIDERAŢII ASUPRA CĂILOR DE RIDICARE A EFICACITĂŢII PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT *

Problema creşterii eficacităţii educative a procesului de învăţămînt se pune în strînsă legătură cu condiţiile de realizare a planurilor economice de stat, de construire a orînduirii sociale noi — socialiste, comuniste.

Practica arată că există o strînsă dependenţă — de tipul relaţiilor reciproce dintre cauză şi efect — între învăţămînt şi producţie. Studiind raportul dintre productivitatea muncii şi nivelul de *pregătire profesională* la diferite categorii de oameni ai muncii, academicianul sovietic S. Strumilin a putut stabili valori deosebit de semnificative. Referindu-se la creşterea productivităţii muncii în funcţie de nivelul pregătirii cultural-ştiinţifice şi profesionale a numeroşi lucrători, el arată că rentabilitatea economică a învăţămîntului superior şi mediu s-a ridicat în U.R.S.S., între anii 1940—1960, de la 52% la 144% pe an [1].

Aceste date demonstrează că studierea condiţiilor de ridicare a eficacităţii educative a *învăţămîntului constituie o necesitate* obiectivă. Numeroşi oameni de ştiinţă participă la discuţiile ample care au loc în prezent pe această temă în presa de specialitate, îndeosebi în U.R.S.S. (Narodnoe obrazovanie, 1962), ca urmare a sarcinilor măreţe trasate de programul P.C.U.S. cu privire la educarea omului de tip nou, a omului societăţii comuniste. Problema este, desigur, actuală în toate ţările care construiesc socialismul.

Dată fiind esenţa procesului de învăţămînt, este evident că problema eficacităţii lui va fi privită atît din punct de vedere instructiv, cît şi educativ. Relaţia dintre învăţămînt şi productivitatea muncii nu are caracter mecanic, nu este o relaţie directă, nemijlocită. Ea se stabileşte prin intermediul personalităţii muncitorului, ca rezultat al procesului de învăţămînt, al educaţiei în ansamblu.

În actualul sistem de organizare a şcolii, în ţările socialiste au fost create condiţii pentru creşterea eficacităţii educative a învăţămîntului. Din punct de vedere practic, însă, în procesul de învăţămînt, în ansamblul condiţiilor organizării şi desfăşurării lui atît sub raportul muncii profesorilor, cît şi sub acela al muncii elevilor, există încă rezerve şi posibilităţi neutilizate. Se relevă, în consecinţă, necesitatea dezvăluirii şi valorificării acestor posibilităţi şi a creării de noi condiţii, care să asigure procesului de învăţămînt o eficacitate instructiv-educativă în continuă creştere.

În ce constă eficacitatea procesului de învăţămînt?

---

* Dată fiind actualitatea şi importanţa problemei, precum şi noutatea unor poziţii adaptate în rezolvarea ei, autorul, prin articolul de faţă, supune atenţiei cititorilor această temă aflată în discuţie.

[1] *S. Strumilin*, Eficacitatea învăţămîntului din U.R.S.S., Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1961, p. 12.

Așa cum arată profesorul sovietic N. Dairi [1], pentru asigurarea unei eficacități sporite a procesului de învățămînt nu este suficientă numai predarea la nivelul științei și al sarcinilor educației comuniste. Este necesar ca profesorul să depună o muncă susținută pentru îndeplinirea unor sarcini didactice multilaterale, să folosească din plin posibilitățile pe care le oferă conținutul materialului studiat și să obțină rezultate pozitive.

În limitele timpului de care dispune și în cadrul posibilităților impuse de particularitățile de vîrstă ale elevilor, profesorul trebuie să dezvolte gîndirea logică a acestora, să-i conducă la înțelegerea legilor de dezvoltare a naturii și societății, să-i înarmeze cu concepția științifică despre lume, să le formeze convingeri comuniste și obișnuința de a le aplica în viață, să considere ca principală datorie a sa educarea elevilor în spiritul ideologiei comuniste și al combativității față de rămășițele ideologiei burgheze, să dezvolte în cadrul procesului de învățămînt dragostea de muncă, spiritul de inițiativă și de creație, să le formeze elevilor priceperi și deprinderi de muncă independentă, să ia atitudine atunci cînd elevii învață sub nivelul posibilităților lor.

Căile de ridicare a eficacității procesului de învățămînt sînt multiple. La baza lor stă *îmbinarea învățămîntului cu practica, cu producția.* Acest principiu al învățămîntului reflectă cerințele de dezvoltare a bazei tehnico-materiale a producției socialiste, ca bază obiectivă a dezvoltării multilaterale a personalității.

Rolul educativ al muncii productive, în conexiune cu însușirea bazelor științelor, a fost arătat de tezele clasicilor marxism-leninismului, cu privire la învățămînt și este demonstrat în practica curentă, precum și în unele cercetări științifice speciale [2]. El rezultă în mod nemijlocit, în primul rînd, din schimbările care intervin în conținutul învățămîntului, din îmbogățirea acestuia cu aspecte și elemente noi, o pondere specifică deosebită dobîndind-o activitatea practică a elevilor ca izvor de cunoștințe și ca mijloc de verificare și consolidare a acestor cunoștințe, ca factor important în formarea la elevi a unor trăsături superioare din punct de vedere moral, intelectual și fizic.

În lumina teoriei lui I. P. Pavlov cu privire la legile activității nervoase superioare, eficiența educativă a îmbinării învățămîntului cu munca practică este explicată prin acțiunea stimulenților variați și complecși, valorificați din punct de vedere pedagogic și prin legăturile complexe multilaterale care se stabilesc în condițiile acestei îmbinări între analizatorul motor și cel de-al doilea sistem de semnalizare.

Rolul educativ al îmbinării învățămîntului cu producția rezultă în mod mijlocit din schimbările calitative determinate în structura formelor de organizare a procesului de învățămînt [3]. Munca independentă a elevilor a fost ridicată pe o treaptă superioară, iar metodele prin care li se formează elevilor priceperi și deprinderi practice au dobîndit o importanță deosebită.

Profesorul sovietic N. Dairi, în articolul său „O lecție eficientă", dă o interpretare judicioasă muncii independente a elevilor, arătînd că pentru aceasta important este nu numai izvorul cunoașterii (cuvîntul profesorului, manualul, un document istoric, excursia, observațiile elevilor etc.) sau faptul că elevul desfășoară o muncă în lipsa profesorului, ci și caracterul pro-

[1] *N. Dairi:* O lecție eficientă, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1962, p. 38.

[2] *Dumitru Salade și Rodica Codreanu:* Unele aspecte educative ale instruirii în producție, Studia universitatis Babeș-Bolyai, series III. fasciculus 1, anul 1961, psyhologia-pedagogia, Cluj.

[3] *B. P. Esipov:* Reorganizarea școlii și modificările procesului de învățămînt, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie — psihologie, nr. 3/1959.

cesului de gîndire desfășurat de elevi, faptul că elevul, sub controlul și aprecierea profesorului, formulează singur judecăți, raționamente, definiții, concluzii, referitoare la un anumit material faptic.

Indicații deosebit de valoroase și de sugestive cu privire la conținutul inițiativei, al spiritului de independență al elevilor și la modalitățile realizării lor în munca instructiv-educativă ne dă și M. A. Danilov, într-un articol special consacrat acestei probleme [1].

În ce privește influența pe care legarea învățămîntului cu viața, cu producția, o are asupra dezvoltării metodelor de învățămînt și prin aceasta asupra creșterii eficacității învățămîntului, menționăm valorificarea în practică a unor metode și procedee noi și folosirea largă în desfășurarea procesului de învățămînt a lucrărilor de laborator, a lucrărilor practice de atelier și pe terenul școlar agricol, a observațiilor individuale independente ale elevilor, a exercițiilor în diferite domenii teoretice și practice, a muncii cu manualul și cu cartea, a vizitelor și excursiilor etc. [2]. Subliniem și extinderea folosirii în procesul de învățămînt a mijloacelor tehnice audio-vizuale moderne, cum sînt: magnetofonul, cinematograful, televizorul și altele.

Esența dezvoltării acestui ansamblu de metode și procedee o constituie angajarea în totalul componentelor procesului de învățămînt a întregii personalități a elevului, a tuturor capacităților lui intelectuale, fizice și morale — de la analizatorii senzoriali și motor la sfera emoțional-activă și la gîndirea abstractă, în strînsă interacțiune în cadrul activităților specifice instructiv-educative conduse de profesor — și, ca atare, contribuția lor la dezvoltarea multilaterală a elevilor.

Activitatea didactică fundamentală în procesul de învățămînt fiind *lecția*, evident că în cadrul ei se creează condiții pentru obținerea unei eficiențe sporite. În lecție se concentrează toate elementele care concură la realizarea acestui scop. Asupra ei s-a îndreptat în principal atenția, atît a practicienilor din învățămînt, cît și a cercetătorilor științifici din domeniul pedagogiei și psihologiei, spre a descoperi căile și condițiile de asigurare a unei eficiențe cît mai ridicate a procesului de învățămînt.

O contribuție științifică importantă în acest sens o reprezintă teoria constituirii „acțiunilor intelectuale", elaborată de A. N. Leontiev, P. I. Galperin, D. B. Elkonin și V. V. Davîdov. În aceasta sînt date *bazele teoretice ale modalității concrete de* organizare și de conducere pedagogică a gîndirii elevilor — în cadrul lecției — la elaborarea de noțiuni, definiții, reguli științifice etc. eficiente în procesul învățării, în realizarea sarcinilor instructiv-educative ale procesului de învățămînt.

Generalizînd în lumina acestei concepții experiența pe care o cunoaștem în domeniul organizării și desfășurării lecțiilor, considerăm că pot fi desprinse unele tipuri caracteristice de constituire a acțiunilor mintale ca bază teoretică a elaborării metodicii lecției.

Un prim tip îl constituie *acțiunea de analiză și de reflectare în gîndirea elevilor a relațiilor logice*, în care se situează, prin condițiile lor obiective, fenomenele și acțiunile studiate în lecții, această analiză devenind, sub conducerea profesorului, o temă independentă de gîndire logică pentru elevi în cursul lecției.

În acest tip se încadrează, de exemplu, lecția cu subiectul „Moscova în fruntea luptei împotriva jugului tătaro-mongol; lupta pe cîmpia Kulikovo", prezentată și

[1] *M. A. Danilov:* Dezvoltarea spiritului de independență și de activitate creatoare a elevilor în procesul de învățămînt, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1962.

[2] *M. A. Danilov:* Despre perfecționarea metodelor de învățămînt în școala de 8 ani, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1960.

analizată de prof. N. Dairi, în articolul său „O lecție eficientă".

Profesorul arată că, în momentul trecerii la studierea materialului nou, se indică elevilor paragraful din manual pe care ei îl vor învăța acasă și, totodată, se dă ca temă de gîndire logică, pe care s-o urmărească chiar în cursul lecției, stabilirea cauzelor victoriei poporului rus în lupta de pe cîmpia Kulikovo. Răspunsul la această temă trebuie scris pe foi detașate, care apoi sînt predate profesorului pentru control și apreciere.

Acest procedeu, îmbinat cu prezentarea tabloului pictorului Bubnov „Dimineața pe cîmpia Kulikovo", cu munca independentă a elevilor pentru efectuarea temei date pentru acasă și cu convorbirile ce au avut loc în cadrul verificării la sfîrșitul lecției și în cadrul verificării de la începutul lecției următoare, a contribuit în mod efectiv la educația patriotică a elevilor, la orientarea lor ideologică, la formarea concepției științifice despre lume. Elevii au fost conduși la înțelegerea aprofundată, prin analiza faptelor istorice concrete ale cauzelor victoriei poporului rus, prin analiza artei militare și a calităților morale dovedite în lupta pentru apărarea patriei, a rolului hotărîtor al poporului în victoria asupra dușmanului etc.

Lecția a contribuit și la dezvoltarea priceperii elevilor de a analiza conținutul de idei al unor picturi.

Lecția a dat, de asemenea, rezultate bune și în ce privește temeinicia cunoștințelor însușite, fapt dovedit prin lucrarea scrisă de elevi după opt luni, lucrare ce li s-a cerut pe neașteptate, în care cauzele victoriei au fost bine redate (cu excepția unui singur răspuns care a fost întrucîtva incomplet).

In același tip se încadrează și lecțiile ținute în cursul unui experiment organizat la Cluj, în legătură cu formarea la elevi a concepției materialist-dialectice în predarea botanicii și a zoologiei la clasele V—VI [1]. Noțiunile de adaptare și de evoluție au fost formate în cadrul unor lecții curente și de sinteză, avînd ca procedeu metodic de bază analiza relațiilor logice obiective ale celor două fenomene și reflectarea lor sistematică în gîndirea elevilor. Noțiunea de adaptare a rezultat din relevarea consecventă a corelației dintre particularitățile morfologice și funcționale ale organismelor și dintre condițiile de mediu, rolul conducător în producerea modificărilor avîndu-l acesta din urmă. Noțiunea de evoluție a fost elaborată pe baza comparației între grupurile de plante sau animale de pe trepte de dezvoltare succesive, scoțîndu-se sistematic în evidență deosebirile, insistîndu-se în special asupra trecerilor de la un grup la altul.

Urmînd calea indicată în cercetările unor specialiști sovietici, în primul rînd în cele întreprinse de E. E. Solovieva, au fost intensificate elementele operațiilor logice active în școală, în sensul definirii juste a noțiunilor, al explicării înțelesului logic al operației de definire, al deprinderii elevilor cu cerințele gîndirii logice, al formării spiritului de gîndire independentă etc.

Eficiența acestui mod de a lucra se reflectă în rezultatele experimentului. Astfel, la clasa a V-a experimentală un singur elev nu putea da definiția și nici explicația fenomenelor studiate, în timp ce în clasa de control sînt în această situație 16 elevi (cele două clase au fiecare cîte 23 elevi); la clasa a VI-a experimentală dau definiția și explicația științifică 27 elevi, în timp ce la clasa de control nici un elev nu poate face acest lucru (ambele clase au avut cîte 31 elevi).

Un al doilea tip care se desprinde în cadrul generalizării pe care am încercat s-o facem, îl constituie *îmbinarea simultană*,

---

[1] *R. Condreanu* și *H. Cherciu*: Despre formarea concepției materialist-dialectice la elevi în lecțiile de botanică și zoologie, Revista de pedagogie, nr. 6/1960.

într-o structură metodică unitară, fie a proceselor de însușire a cunoștințelor noi cu cele de operare cu aceste cunoștințe, fie a sarcinilor procesului de învățămînt (repetare, verificare etc.), axîndu-le pe una dintre ele socotită ca principală (însușirea de cunoștințe noi), fie a unor conținuturi faptice diferite, susceptibile de prezentare comparativă.

În primul caz se situează lecțiile din cadrul experimentului efectuat la două școli (una din București și alta din Bîrlad) cu privire la generalizarea conștientă a fenomenului gramatical la elevi [1]. Specificul procedeului (inspirat îndeosebi de lucrările lui P. I. Galperin) îl constituie familiarizarea inițială a elevilor cu elementele definitorii ale unor categorii gramaticale (verb, adverb, propoziția subordonată), după care elevii sînt puși să opereze cu aceste elemente asupra unui text special ales, cu sarcina de a recunoaște, pe baza elementelor definitorii cunoscute, categoriile gramaticale respective (de exemplu, în cazul verbului, elementele definitorii sînt: parte de vorbire flexibilă, arată acțiuni, rezultate ale acțiunilor și stări ale obiectelor și fenomenelor).

Generalizarea făcută cu fiecare operare în parte și precizarea conținutului acțiunii de operare a avut drept rezultat însușirea temeinică și într-un timp scurt a noțiunilor gramaticale predate. S-au dezvoltat astfel gîndirea, interesul, priceperea elevilor de a opera cu noțiunile respective și convingerea despre utilitatea lor.

Aceste caracteristici au ieșit în evidență atunci cînd s-au comparat rezultatele obținute la clasele experimentale și la cele de control. Astfel, în timp ce prin procedeul tradițional (generalizarea pe baza analizei unor exemple în lumina relațiilor gramaticale) noțiunea de verb era însușită de elevi abia în proporție de 4% la clasa a III-a, de 46% la clasa a IV-a și de 75% la clasa a V-a, după aplicarea procedeului de mai sus proporția a fost de 38% la clasa a III-a, de 58% la clasa a IV-a și de 91% la clasa a V-a.

În cel de-al doilea caz (îmbinarea simultană a sarcinilor procesului de învățămînt) se situează experiența școlilor fruntașe din regiunea Lipețk (U.R.S.S.) [2].

Renunțînd la succesiunea liniară a verigilor lecției, profesorii acestor școli axează toată lecția pe sarcina principală — formarea noilor cunoștințe — efectuînd pe această bază o serie de activități didactico-metodice (inclusiv cele de repetare și de verificare), în care se îmbină munca profesorului cu clasa și munca independentă a elevilor, munca frontală cu cea individuală etc.

În cadrul unor forme variate de muncă instructiv-educativă s-a modificat atît sistemul de ascultare, cît și modul de dobîndire a noilor cunoștințe, de fixare a materialului predat și de repetare a cunoștințelor însușite anterior. Esența acestor schimbări o constituie realizarea unui înalt grad de concentrare a sarcinilor procesului de învățămînt și a muncii profesorului și a elevilor, în sensul că însușirea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi se face concomitent cu verificarea lor și cu repetarea celor vechi, ceea ce duce la o creștere evidentă a eficacității lecției.

Rezultatele obținute au îndreptățit Ministerul Învățămîntului din R.S.F.S.R. să aprecieze pozitiv experiența școlilor din regiunea Lipețk în ce privește organizarea rațională a lecțiilor.

Considerăm că experiența școlilor din regiunea Lipețk necesită un studiu temeinic, teoretic și practic, pentru a fi cunoscută și experimentată și în școala noastră. Restructurarea lecției, potrivit acestei expe-

[1] *Ana Tucicov-Bogdan* și *Paula Stoleru Constantinescu:* Rolul definiției și al regulii gramaticale în generalizarea conștientă a fenomenului gramatical la elevi, Revista de pedagogie, nr. 2/1962.

[2] *G. V. Vorobiev* și *Z. I. Romanovskaia:* Căutarea unei forme noi de organizare a lecției în școlile din regiunea Lipețk, Sovietskaia pedagoghika, nr. 4/1962.

rienţe, ridică o serie de probleme metodice şi pedagogice importante şi presupune din partea cadrelor didactice o măiestrie deosebită. În orice caz, ea se referă, în principal, după părerea noastră, la lecţia cu toate verigile ei şi mai puţin la celelalte tipuri de lecţii.

În cel de-al treilea caz, *predarea simultană a unor materiale faptice diferite*, se situează lecţiile de tipul celei apreciate pozitiv din punct de vedere didactico-metodic şi pedagogic, în cadrul unui experiment efectuat la Cluj, în legătură cu prevenirea supraîncărcării la lecţie [1]. Lecţia a avut ca subiect „Anglia şi Franţa la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi la începutul secolului al XX-lea" şi a fost urmărită la mai mulţi profesori. Rezultatele cele mai bune le-a obţinut profesorul (denumit prin litera A) care a reuşit să efectueze această lecţie într-o singură oră, făcînd expunerea situaţiei din cele două ţări concomitent şi alternativ, cu sprijinul unei scheme executate la tablă o dată cu expunerea (şi convorbirea cu elevii) în care a prezentat paralel şi comparativ asemănările şi deosebirile esenţiale dintre ţările respective în epoca dată. Probele scrise, efectuate cu elevii asupra acestei lecţii la o săptămînă şi apoi la două luni după ţinerea lecţiei, scot net în evidenţă superioritatea acestui mod de a proceda, în comparaţie cu lecţia altui profesor (B), care a efectuat aceeaşi lecţie în două ore, prezentînd succesiv situaţia din cele două ţări şi executînd la tablă o schemă încărcată cu amănunte. Elevii profesorului A, au avut ca rezultat la proba I asimilarea corectă a 29,7% din numărul problemelor principale şi a 29,3% din cele secundare, în timp ce elevii profesorului B. au asimilat 26,4% din prima categorie şi 39,2% din a doua categorie. Înseamnă că aceştia din urmă au reţinut mai bine problemele secundare decît pe cele principale.

Aproape aceeaşi situaţie se menţine şi la proba a II-a; se observă doar deosebirea că în ce priveşte însuşirea problemelor principale apare o tendinţă de nivelare între cele două clase. Aceasta înseamnă că superioritatea în memorarea problemelor secundare (clasa prof. B) şi faptul că lecţia a durat două ore nu stimulează însuşirea problemelor principale.

Lecţia profesorului A, mai bine organizată, în care volumul de cunoştinţe a fost dozat raţional, asigură *asimilarea temeinică* a cunoştinţelor şi reorganizarea lor pe parcurs într-un sistem mai mult sau mai puţin închegat. În plus, prin modul de transmitere a cunoştinţelor în această lecţie, elevii sînt învăţaţi să analizeze, să sintetizeze, să compare, să generalizeze, să întocmească planul unei expuneri etc., însuşindu-şi o serie de procedee care pun în activitate gîndirea lor şi le formează deprinderi de asimilare independentă a cunoştinţelor. Ne găsim, după cum observă autorii cercetării, în prezenţa fenomenului de interiorizare a operaţiilor intelectuale, formulat la timpul său de psihologul sovietic Vîgotski şi verificat experimental de P. I. Galperin.

Nu putem pretinde că am epuizat cu acestea tipurile de constituire a activităţilor intelectuale în procesul de învăţămînt. Desigur, în lumina legilor psihologice generale şi a celor speciale, legate de particularităţile de vîrstă ale elevilor şi în lumina specificului diferitelor obiecte de studiu, se pot constitui şi alte tipuri, care vor avea ca rezultat lărgirea bazei teoretice a metodicii de predare în cadrul fiecărui obiect de învăţămînt şi, prin aceasta, ridicarea eficienţei instructiv-educative a învăţămîntului în general.

În legătură cu lecţia, cercetările ştiinţifice au scos în evidenţă creşterea eficacităţii ei în condiţiile constituirii *sistemului de lecţii*, mai cu seamă dacă în *sistem*

[1] *A. Chircev* şi *R. Codreanu:* Aspecte psihologice ale prevenirii supraîncărcării la lecţie, Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Series III, fasc. I, anul 1959, psyhologia-pedagogia, Cluj.

sînt incluse și variante ale lecției cu aplicații practice. S-a putut constata experimental [1], în aceste condiții, o creștere a participării active a elevilor cu 45% la lecțiile de fizică și cu 35% la cele de chimie, în cadrul predării și o creștere cu 100% la fizică și cu 67% la chimie în cadrul lecțiilor de repetare finală. S-a obținut, de asemenea, o creștere de 15,42% la fizică și de 13,41% la chimie în ceea ce privește rolul și calitatea cunoștințelor. Fenomenul se explică, între altele, ca efect al transferului, al corelației largi și variate, al aprofundării multilaterale, al interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare, care — în cadrul sistemului de lecții cu aplicații practice — își găsesc condițiile propice de acțiune și de dezvoltare.

Un factor important în ceea ce privește eficacitatea procesului de învățămînt este, desigur, *sistemul de predare.*

În ce privește clasele mici (I—IV), se pune problema dacă predarea se face după sistemul un învățător la o clasă pentru toate obiectele de studiu, sau se face pe discipline de specialitate, sau pe grupe de discipline.

Experimentul care se desfășoară actualmente într-o serie de școli din țara noastră în această problemă pare să confirme superioritatea sistemului de predare pe specialități de către profesori. Îndeosebi, se relevă acest lucru în ceea ce privește plasticitatea și precizia limbajului, organizarea și dezvoltarea ideilor, redarea sistematică și cu cuvinte proprii a cunoștințelor însușite, motivarea faptelor, interpretarea diferitelor fenomene etc. Mai puțin satisfăcătoare, în raport cu clasele de control, sînt rezultatele acolo unde este vorba de exerciții și deprinderi, cum este cazul la analiza fonetică, la analiza gramaticală, la exercițiile de aritmetică etc. [2]

Urmează ca sistemul predării pe specialități — care apare ca o cucerire importantă a practicii și a teoriei pedagogice — să primească îmbunătățirile care se impun. În primul rînd, e necesar să se asigure, prin orientarea pregătirii pedagogice a cadrelor didactice, respectarea condițiilor în care are loc la elevii de vîrstă școlară mică formarea „acțiunilor mintale" care stau la baza întregii lor dezvoltări ulterioare, în cadrul procesului instructiv-educativ. Pe de altă parte, trebuie să se aibă în vedere condițiile acțiunilor educative propriu-zise la clasele mici. În această lumină nu este exclus ca experiența să demonstreze necesitatea unui sistem mixt de predare la aceste clase — pe specialități și pe grupe de specialități.

★

Am expus aici cîteva din căile pe care le-am considerat caracteristice pentru obținerea unei eficiențe sporite a procesului de învățămînt, folosind experiența mai multor specialiști sovietici și romîni care s-au ocupat de această problemă. Ne-am oprit îndeosebi la aceia ale căror rezultate au putut fi prezentate sub formă de valori cantitative.

Experiența în legătură cu eficiența educativă a învățămîntului este mult mai bogată. Studierea și generalizarea ei va putea să dea la iveală și alte căi, care să creeze procesului de învățămînt — în general școlii — condiții pentru a putea fi cît mai rodnic în serviciul vieții noi, al construirii socialismului și comunismului. În acest sens, am considerat necesar să punem în atenția cadrelor didactice unele probleme importante, aflate în discuție, privind creșterea eficacității procesului de învățămînt.

Prof. univ. N. APOSTOLESCU

[1] *T. Gal:* Contribuția sistemului de lecții la realizarea învățămîntului politehnic (Dizertație prezentată pentru obținerea titlului de candidat în științele filozofice. Text dactilografiat).

[2] *Paul Popescu-Neveanu:* Date preliminare privind experimentarea predării pe obiecte de către profesori la clasele mici, Revista de pedagogie nr. 3/1962.

CU PRIVIRE LA INTRODUCEREA SEMINARULUI IN STUDIUL ECONOMIEI POLITICE ȘI AL SOCIALISMULUI ȘTIINȚIFIC IN ȘCOALA MEDIE DE CULTURĂ GENERALĂ

Etapa actuală de dezvoltare a țării noastre face necesară participarea activă, conștientă a maselor de oameni ai muncii la opera de desăvîrșire a construcției socialismului.

În această perioadă activitatea ideologică, munca de educație în spiritul socialismului, dezvoltarea conștiinței socialiste a oamenilor muncii capătă o însemnătate tot mai mare.

„Partidul nostru — arată tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la Congresul al III-lea al P.M.R. — desfășoară o intensă activitate pentru dezvoltarea conștiinței socialiste și a *noilor trăsături de comportare a oamenilor*, pentru plămădirea omului nou, membru demn al societății socialiste" [1].

O atenție deosebită se acordă educării comuniste și instruirii tineretului, încă de pe băncile școlii; ea formează la elevi o concepție științifică despre lume, convingerea despre măreția idealurilor comuniste, despre inevitabilitatea istorică a pieirii capitalismului și a victoriei comunismului.

Un loc important în munca de educare ideologică a tineretului școlar îl ocupă predarea științelor sociale în școala medie de cultură generală, în ultimele clase, predarea în mod sistematic a cunoștințelor de economie politică și de socialism științific.

La sesiunea Academiei de Științe a U.R.S.S., care a avut loc în octombrie 1962 la Moscova, se sublinia ideea deosebit de importantă că particularitățile esențiale ale dezvoltării științelor sociale, în prezent, constau în intensificarea și în extinderea legăturii cu viața, cu creația maselor populare, în analiza de pe pozițiile marxism-leninismului a problemelor contemporane. Îndrăzneala științifică, limpezimea și accesibilitatea expunerii, înlăturarea șablonului în propagarea teoriei marxist-leniniste sînt condiții indispensabile pentru eficiența științelor sociale.

Se știe că fiecare obiect contribuie la formarea concepției marxist-leniniste a tineretului despre lume. Studiul fizicii, al chimiei, astronomiei, biologiei și al celorlalte științe ale naturii le oferă elevilor explicarea științifică, materialistă a fenomenelor, creează importante premise pentru formarea concepției lor materialist-dialectice despre lume, îi învață să lupte împotriva reminiscențelor trecutului din conștiința oamenilor, îndeosebi împotriva celor de natură religioasă. Este nevoie însă de un obiect special care, sprijinindu-se pe toate cunoștințele căpătate în școală, să poată generaliza și ridica pe o treaptă nouă, mai înaltă, pregătirea politico-ideologică a elevilor. Acest lucru se realizează prin predarea științelor sociale.

★

Din experiența muncii la catedră am constatat că conținutul obiectelor „Elemente de Economie Politică" și „Socialism Științific" trezește interesul elevilor din clasele

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej:* Raport la cel de al III-lea Congres al P.M.R., Ed. politică, București, p. 101.

mari și este totodată accesibil, dat fiind bagajul de cunoștințe asimilat de elevi la celelalte obiecte și nivelul de înțelegere potrivit vîrstei lor.

Avînd în vedere multiplele sarcini ale școlii, în raport cu etapa de dezvoltare a țării noastre, una din problemele care se ridică este de a se găsi cele mai eficace metode de predare a acestor obiecte, care să ne conducă tocmai spre scopul pe care-l avem, ca fiecare tînăr să devină un constructor activ al socialismului și comunismului.

În nr. 7/1962 al „Revistei de pedagogie" se abordează problema introducerii seminariilor, ca formă necesară de organizare și de studiere a acestor obiecte. Trebuie să arătăm că ne asociem, în principiu, punctului de vedere cu privire la necesitatea introducerii acestei forme noi în munca de studiere a științelor sociale în școală.

Avînd în vedere faptul că atît economia politică cît și socialismul științific operează în mare măsură cu noțiuni de maximă generalizare și de un înalt nivel de abstractizare, pentru înțelegerea conștientă a acestora se impune folosirea unei forme de seminar adecvate posibilităților de însușire a cunoștințelor de către elevii din școala medie, care să corespundă particularităților de vîrstă ale elevilor, volumului lor de cunoștințe, deprinderii lor de a munci independent etc.

Pentru găsirea celor mai juste metode și procedee de desfășurare a seminarului, pentru a nu se aplica în mod mecanic forma de seminar practicată cu studenții în învățămîntul superior, este necesar ca în prealabil să se facă unele experimentări la clasele respective, de către profesori cu o bogată experiență.

Considerăm că problema organizării unor astfel de seminarii se pune pentru anumite teme care constituie o sinteză, o aprofundare a celor învățate și scot în evidență problemele esențiale studiate la tema respectivă.

Folosirea acestei forme de activitate cu clasa este prețioasă prin posibilitățile pe care le oferă: organizarea unor discuții mai largi, prin care se pot valorifica mai bine cunoștințele elevilor, adîncirea unor noțiuni ce stau la baza înțelegerii acestor obiecte, legarea acestor noțiuni de practica construcției socialismului, orientarea elevilor în viața socială, formarea spiritului de muncă independentă, dezvoltarea încrederii în propriile lor forțe etc.

Nu odată practica muncii la catedră ne-a pus în fața unor situații cînd, unii elevi, deși bine pregătiți, ezitau să participe la discuții și aceasta nu din nesiguranță cu privire la cele învățate, ci din timiditate față de colectivul de elevi, din lipsă de curaj etc. Acești elevi, atunci cînd erau provocați, puteau să întrețină discuții vii și interesante.

Folosirea seminarului implică un efort mai mare de pregătire a profesorului față de cerințele lecției obișnuite.

În primul rînd se cere ca acesta să posede o temeinică pregătire politico-ideologică, să cunoască documentele de partid și de stat, să fie la curent cu literatura de specialitate și cu alte publicații, să citească permanent presa, încît discuțiile purtate cu elevii în cadrul seminariilor să fie cît mai documentate, atractive, legate strîns de viața practică.

Una din problemele ce se ridică în legătură cu organizarea seminariilor o constituie *stabilirea locului seminarului în sistemul de lecții*, fără ca acesta să se substituie recapitulării.

O altă problemă este și aceea a temelor la care se pot organiza seminarii și lecții de recapitulare, fără ca problemele discutate în cadrul seminarului să fie repetate într-o lecție de recapitulare sau invers. Desigur că și aceste probleme vor fi elucidate prin experimentare în munca la catedră.

Avîndu-se în vedere faptul că majoritatea profesorilor care predau aceste obiecte au cel puțin 2—3 ani vechime — timp în

care și-au putut da seama de problemele mai dificile de înțeles de către elevi — considerăm că temele pentru seminar se vor putea fixa o dată cu întocmirea planificării calendaristice la început de trimestru (semestru pentru seral).

În felul acesta profesorul va avea timpul necesar pentru pregătirea seminariilor în condiții cît mai bune.

Poate că acest punct de vedere va suscita diferite păreri, obiectîndu-se că se poate proceda de la caz la caz (de la o clasă la alta), avîndu-se în vedere nivelul clasei, greutățile întîmpinate pe parcurs ș. a. Dar se știe că la fel ca la oricare obiect și la științele sociale sînt probleme cheie, fără a căror înțelegere profundă nu se poate ajunge la scopul urmărit prin predarea întregului curs.

Pentru aceasta, considerăm că organizarea unor seminarii la asemenea probleme este absolut necesară.

Totodată, considerăm că pentru fiecare seminar este necesară alegerea unei singure teme, deoarece abordarea unui număr mare de probleme îi limitează pe elevi la repetarea noțiunilor de bază cele mai generale, fără o aprofundare a lor.

Se impune deci alegerea cu mult discernămînt a celor mai importante probleme, dezbaterea lor cît mai profundă, discutarea fenomenelor, a proceselor în strînsă legătură și interdependență cu alte fenomene și procese, în strînsă legătură cu viața, cu practica mișcării comuniste și muncitorești, din care să rezulte concluzii privind importanța studierii problemei.

În ceea ce privește materialul bibliografic, este necesar să fie selecționat din timp, cu multă atenție, în așa fel încît să nu supraîncarce elevii, iar bibliografia recomandată să se refere concret la problemele ce vor fi dezbătute. În afara materialului bibliografic din operele clasicilor marxism-leninismului, elevilor li se va indica să citească din documentele de partid și de stat și totodată să fie la curent cu presa.

O importanță deosebită trebuie să se acorde muncii de îndrumare și de control în ceea ce privește studierea materialului bibliografic, conspectarea operelor clasicilor marxism-leninismului de către elevi, orientarea lor în problemele de bază ale literaturii marxiste. Elevii trebuie obișnuiți ca din materialul studiat să desprindă ceea ce este esențial, să învețe să fie combativi — să folosească cunoștințele lor în aprecierea și în analiza evenimentelor internaționale și pe această bază să combată teoriile burgheze, străine marxismului.

Considerăm că pentru aceasta este necesar ca profesorii să organizeze ore de consultații fie pentru lămurirea unor probleme neclare elevilor, fie pentru a-i îndruma în studierea materialului bibliografic, în alcătuirea unui plan de discuții pentru seminar, ușurînd astfel munca acestora și totodată asigurînd prin aceasta o participare activă la discuții a tuturor elevilor și o însușire conștientă a problemelor dezbătute.

În cadrul discuțiilor este necesar ca profesorii să urmărească ca elevii să nu reproducă mecanic cele învățate, ci să facă apel la logică, la gîndire, iar problemele dezbătute să fie cît mai strîns legate de viața practică, de problemele ridicate de producție. Aceasta depinde de măiestria cu care va conduce profesorul discuțiile în cadrul seminarului. Este recomandabil ca la seminarii să fie folosite diferite scheme, diagrame, planșe etc. La sfîrșitul orei de seminar este indicat ca profesorul să facă o sinteză a celor mai importante probleme ale temei respective și o scurtă apreciere a modului în care s-a desfășurat ora de seminar.

Considerăm că nu este greșit dacă, în timpul discuțiilor, unii elevi care s-au evidențiat prin răspunsurile date la diferite probleme sînt apreciați prin notare la sfîrșitul seminarului. De un real folos în cadrul seminarului este antrenarea în discuții a elevilor timizi, mai puțin comunicativi și mai ales a celor mai puțin pregătiți, fără a neglija, bineînțeles, restul clasei.

Una din problemele care se ridică în organizarea orelor de seminar la acest obiect este aceea a timpului în care pot fi organizate orele de seminar. Părerea noastră este că nu trebuie pierdută din vedere necesitatea unui număr de ore (cel prevăzut în programa școlară) pentru recapitulare. Acest lucru se impune cu atît mai mult, cu cît seminariile au scopul, în primul rînd, de a aprofunda și de a sintetiza unele probleme, recapitularea avînd importanța ei de care trebuie să ținem seama. Datorită acestui fapt considerăm *că orele de seminar nu pot fi luate din orele de recapitulare, ci din cadrul unor teme care permit expunerea mai concisă a materialului.* Considerăm că aceasta depinde în totul de profesor, de pregătirea acestuia pentru lecții, de măiestria cu care va ști să-și concentreze materialul și să-l expună.

Pe baza experienței muncii desfășurate la catedră, a greutăților întîmpinate cu elevii în însușirea anumitor teme, precum și a importanței acestor teme în cadrul cursului, propunem ca seminariile atît la economie politică, cît și la socialism științific să fie organizate în felul următor: *(Vezi tabelul din pag. 77).*

Considerăm necesar să motivăm la fiecare temă de ce au fost propuse ore de seminarii. Pentru tema „Capital și plusvaloare", în Revista de pedagogie nr. 7/1962 se arată de ce se propune organizarea unei ore de seminar.

La capitolul II din Economia politică — Capitalismul monopolist — propunem ca din ansamblul problemelor ce se tratează în acest capitol să se organizeze un seminar cu tema *„Locul istoric al imperialismului"*, datorită faptului că uneori predarea acestei teme se face ca ceva separat, fără o legătură organică cu celelalte fenomene caracteristice imperialismului care vin tocmai să agraveze caracterul parazitar, muribund al capitalismului monopolist. De multe ori și răspunsurile elevilor dovedesc această lipsă de legătură — nu se folosesc exemple vii din realitatea țărilor capitaliste care să ilustreze trăsăturile esențiale ale imperialismului.

Or, în condițiile actuale, cînd schimbarea raportului de forțe pe arena mondială are loc tot mai mult în favoarea socialismului, cînd U.R.S.S. merge cu pași uriași pe drumul construcției comunismului, iar celelalte țări din sistemul socialist își consolidează cu succes cuceririle revoluționare, se confirmă tot mai mult justețea tezei leniniste despre caracterul parazitar, muribund al imperialismului.

Trebuie arătat clar elevilor că în această perioadă se ascut tot mai mult contradicțiile de clasă ce zguduie din temelii întreg edificiul capitalist, crește valul mișcărilor revoluționare, se trezesc la viață noi și noi popoare, că toate aceste fenomene se desfășoară pe fondul crizei generale a capitalismului care a intrat într-o nouă etapă și care va însoți capitalismul pînă la pieirea sa.

Pentru partea a II-a — Economia politică socialistă — propunem organizarea unui seminar la tema *„Perioada de trecere de la capitalism la socialism"*, deoarece din experiență cunoaștem că pe elevi îi interesează în mod deosebit această temă, lucru dovedit de faptul că nu rareori ni s-au pus întrebări ca:

De ce nu am trecut direct la socialism?

Este necesară această perioadă pentru toate țările care trec la socialism? etc.

Credem că orele propriu-zise de predare a temei respective nu sînt suficiente pentru adîncirea unor probleme atît de importante și care necesită folosirea din plin a operelor clasicilor marxism-leninismului. Se simte de aceea necesitatea organizării unui seminar care va întregi cunoștințele elevilor și le va aprofunda, conducîndu-i la concluzia că perioada de trecere este o necesitate obiectivă și obligatorie pentru orice țară pe drumul socialismului, indiferent dacă e o țară mare sau mică, o țară dezvoltată sau înapoiată din punct de vedere economic.

Nr. crt.	Temele conform programei de economie politică pentru clasa a X-a	Lecții conform programei	Lecții propuse	Seminarii propuse
0	1	2	3	4
1	Obiectul economiei politice	3	3	
2	Producția de mărfuri Marfa și banii	4	4	
3	Capital și plusvaloare	4	4	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 3).
4	Acumularea capitalului și pauperizarea proletariatului	3	3	
5	Repartizarea plusvalorii între capitaliști	3	3	
6	Relațiile capitaliste în agricultură	1	1	
7	Reproducția capitalului social și crizele economice de supraproducție	2	2	
8	Imperialismul — stadiul cel mai înalt al capitalismului	4	3	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 10).
9	Locul istoric al imperialismului	2	2	
10	Criza generală a capitalismului	4	3	
11	Perioada de trecere de la capitalism la socialism	4	4	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 12).
12	Victoria socialismului în țara noastră	3	2	
13	Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție — baza relațiilor de producție socialiste	2	2	
14	Legea economică fundamentală a socialismului	1	1	
15	Dezvoltarea planică proporțională a economiei naționale	2	2	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 17).
16	Munca socială. Legea creșterii necontenite a productivității muncii în socialism	2	2	Tema de seminar: „Legile generale proprii tuturor țărilor care trec la socialism".
17	Producția de mărfuri. Legea valorii și banii în socialism	3	2	
18	Repartiția după muncă — lege economică a socialismului. Salariul în socialism	1	1	
19	Gospodărirea socialistă a întreprinderilor și rentabilitatea	2	2	
20	Relațiile socialiste în agricultură	2	2	
21	Reproducția socialistă	3	3	
22	Sistemul economic socialist mondial	3	3	
23	Trecerea treptată de la socialism la comunism	3	2	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 23).
	Temele conform programei de Socialism științific pentru clasa a XI-a			
1	Marxism-leninismul — teoria revoluționară a clasei muncitoare	2	2	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 8).

0	1	2	3	4
2	Materialismul dialectic	18	18	
3	Materialismul istoric	12	12	
4	Marxism-leninismul despre partidul revoluționar al clasei muncitoare. Partidul Muncitoresc Romîn — partid marxist-leninist	6	5	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 4).
5	Revoluția socială. Însemnătatea internațională a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie. Revoluția populară din țara noastră	5	4	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 5).
6	Învățătura marxist-leninistă despre dictatura proletariatului. Statul de democrație populară — formă a dictaturii proletariatului	5	5	
7	Politica P.M.R. de întărire a alianței dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare	2	2	
8	Învățătura marxist-leninistă despre problema națională și național-colonială. Rezolvarea marxist-leninistă a problemei naționale în R.P.R.	5	5	
9	Învățătura marxist-leninistă despre război și pace	3	3	
10	Victoria inevitabilă a socialismului în întreaga lume	3	2	1 oră de seminar (luată din orele de la tema nr. 10).

Pentru următoarele teme din Economia politică propunem ca temă de seminar: „Legile generale proprii tuturor țărilor care trec la socialism".

Aceasta va da posibilitate elevilor să-și explice mai pe larg de ce aceste legi sînt general valabile pentru toate țările care trec la socialism. De asemenea, își vor putea explica mai bine, faptul că aplicarea acestor legi se face potrivit particularităților fiecărei țări precum și intereselor sistemului socialist în ansamblul lui, își vor putea explica felul în care s-a orientat partidul nostru în aplicarea acestor legi, respectînd, totodată, condițiile concrete ale țării noastre.

Cu acest prilej, vor trebui combătute cu tărie tezele revizioniste care neagă existența legilor generale și se va arăta atitudinea intransigentă a partidelor comuniste și muncitorești față de toate denaturările marxism-leninismului.

La tema „Trecerea treptată de la socialism la comunism" considerăm că trebuie organizat un seminar avînd în vedere tezele noi stabilite la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. cu privire la legitățile trecerii la comunism.

Pentru obiectul „Socialism științific" considerăm necesară organizarea de seminarii pentru temele propuse din următoarele motive:

La tema „Marxism-leninismul — teoria revoluționară a clasei muncitoare" propunem organizarea unui seminar, deoarece din experiență se știe că aceasta constituie o problemă foarte importantă pentru orientarea elevilor în întregul curs. De multe ori elevii rămîn cu cunoștințe reduse; uneori își explică greu ei înșiși problemele referitoare la izvoarele filozofiei marxiste, la faptul că apariția marxismului constituie o revoluție în gîndire, că are un caracter creator etc.

Aceasta se datorește și faptului că materialul — fiind vast — nu se pot apro-

funda problemele în timpul celor 2 ore prevăzute de programă.

De aceea, organizarea unei ore de seminar este binevenită, mai ales dacă ținem seama că această temă contribuie și la clarificarea altor probleme pe care le ridică celelalte obiecte studiate pînă atunci.

La tema „Revoluția democrat-populară din țara noastră" considerăm că este necesară organizarea unui seminar, deoarece, dacă la tema „Revoluția socială" în general elevii se descurcă mai bine, fiind vorba mai mult de o tratare teoretică, la etapele revoluționare din țara noastră întîmpină anumite greutăți, aici fiind nevoie de o împletire a cunoștințelor căpătate la istorie, economie politică, limba romînă etc., de o explicare cronologică, științifică, de pe poziții marxist-leniniste, a fenomenelor și a transformărilor revoluționare de la noi.

Deseori elevilor nu le rămîne pe deplin clară problema interdependenței celor două etape revoluționare din țara noastră, faptul că ele sînt verigi ale aceluiași lanț etc. și de aceea propunem organizarea unei ore de seminar în vederea aprofundării problemelor respective.

La tema „Marxism-leninismul despre partidul revoluționar al clasei muncitoare. Partidul Muncitoresc Romîn — partid marxist-leninist" propunem organizarea unui seminar pentru deosebita importanță pe care o prezintă această problemă în cadrul cursului.

Avînd în vedere că elevii au multe cunoștințe la această temă de la orele de istorie, propunem organizarea unui seminar la tema: „P.M.R. — partid marxist-leninist, forța conducătoare a poporului în opera de construire a socialismului", cu scopul de a sublinia că mărețele succese dobîndite de poporul nostru în toate domeniile de activitate s-au obținut sub directa și permanenta conducere a partidului.

Trebuie scoasă în evidență lupta partidului pentru întărirea continuă a rîndurilor sale, creșterea rolului conducător al P.M.R. în întreaga activitate de stat și social-culturală în perioada desăvîrșirii construcției socialismului.

În cadrul temei „Învățătura marxist-leninistă despre război și pace" propunem organizarea unui seminar la problema „Principiul coexistenței pașnice a țărilor socialiste cu țările capitaliste — baza politicii externe a țărilor socialiste", avînd în vedere faptul că ea constituie o problemă arzătoare a contemporaneității, — care interesează întreaga omenire.

Acest seminar va contribui la formarea convingerii elevilor că coexistența pașnică este o formă deosebită a luptei de clasă, că în întrecerea economică pașnică dintre cele două sisteme victoria va fi de partea socialismului. Cu acest prilej li se poate arăta elevilor și ce ar însemna dezlănțuirea unui nou război în condițiile erei atomice, importanța propunerilor guvernului U.R.S.S. cu privire la dezarmarea generală, totală și controlată, importanța politicii externe a R.P.R. — politică de pace.

La buna organizare și introducere a acestei forme noi de studiere a economiei politice și a socialismului științific în școală considerăm că este necesar să concure mai mulți factori.

Printre aceștia, un aport deosebit în munca profesorilor de științe sociale îl poate aduce cercul pedagogic al profesorilor. Aici se pot dezbate planificările calendaristice, tematica orelor de seminar, problema materialului bibliografic ce trebuie indicat elevilor etc. De asemenea, în cadrul cercului pedagogic se pot stabili ore de asistențe la profesorii cu mai multă experiență la catedră.

Tot în cadrul cercului se pot prezenta referate cu caracter metodic, comunicări, informări cu privire la materialele de specialitate noi apărute etc.

Avîndu-se în vedere că munca de instruire și educare urmărește un singur scop — de a face educație comunistă tinerei generații — considerăm că sînt bine-

venite și necesare orele de interasistență între profesorii care predau aceste obiecte și cei de istorie, științele naturale, geografie, limba romînă. Aceste asistențe reciproce contribuie la stabilirea unei concordanțe mai stricte între obiecte, precum și la o mai strînsă colaborare între profesorii clasei respective. Astfel, se realizează mai deplin unitatea de cerințe în munca de instruire și de educație a elevilor.

Un sprijin prețios în munca profesorilor care predau științele sociale îl pot da conducerile școlilor, secțiile de învățămînt, care, pe lîngă munca de îndrumare și control a cadrelor didactice, trebuie să vegheze ca acestea să nu fie supraîncărcate cu sarcini, lăsîndu-le timpul necesar pregătirii lor temeinice.

De un real folos în pregătirea cadrelor care predau aceste obiecte, sînt cabinetele de partid care organizează învățămîntul politic al cadrelor didactice, inițiază consultații, conferințe pe diferite teme ce reflectă succesele oamenilor muncii sub conducerea P.M.R. în toate domeniile de activitate. Studierea permanentă a literaturii de specialitate, citirea presei și a altor publicații, antrenarea cadrelor didactice în publicarea de articole în presa locală și centrală, din experiența lor la catedră, constituie factori importanți în pregătirea lor profesională, politico-ideologică.

Ținînd cont de importanța pe care o prezintă introducerea orelor de seminar la aceste obiecte, propunem să se organizeze un experiment de către profesorii de specialitate, care au o bogată experiență; totodată, ar fi binevenită organizarea unor consfătuiri cu cadrele didactice de științe sociale, în cadrul cărora să fie expuse unele referate și comunicări privind rezultatele experimentării acestei forme de studiu, să se dea unele indicații pentru cadrele didactice în vederea extinderii și generalizării experienței pozitive

★

Pentru formarea convingerilor comuniste la elevi, au importanță nu numai conținutul obiectelor de studiu, ci și metodele de învățămînt, mijloacele de dobîndire a cunoștințelor, formele de organizare a muncii elevilor.

Predarea cunoștințelor de economie politică și de socialism științific trebuie să se facă în mod convingător. Propaganda ideilor marxism-leninismului trebuie să fie apropiată elevilor și prezentată pe înțelesul lor, să pătrundă în mintea și în inima fiecăruia, să trezească ideile și sentimentele cele mai nobile și cele mai luminoase. Studierea materialului din programă trebuie legat de viață, de muncă, de practica construcției socialismului, de activitatea zilnică și de comportarea elevilor, așa cum arată V. I. Lenin în cuvîntarea ținută la Congresul al III-lea al Comsomolului: „În fața voastră stă sarcina construcției și o puteți îndeplini numai dacă vă veți însuși toate cunoștințele moderne, dacă veți ști să transformați comunismul din formule, sfaturi, rețete, prescripții și programe gata învățate într-un element viu care să coordoneze munca voastră nemijlocită, dacă veți ști să transformați comunismul într-o călăuză a muncii voastre practice“ [1].

FLORICA MIHAI
și
VINTILA PANDURU

[1] *V. I. Lenin:* „Despre tineret“, Ed. Tineretului, 1956, p. 325.

SESIUNILE REGIONALE ŞI CEA DE-A IV-a SESIUNE CENTRALĂ A „LECTURILOR PEDAGOGICE"

Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn a stabilit sarcini deosebit de importante pentru toate domeniile de activitate. El a scos în evidenţă necesitatea formării unui număr cît mai mare de cadre temeinic pregătite, atît practic cît şi teoretic, şi cu o înaltă ţinută morală. Este evident, că în condiţiile actuale, cînd toţi oamenii muncii îşi unesc eforturile în vederea traducerii în viaţă a măreţului program elaborat de Partid, studierea şi popularizarea experienţei pozitive a oamenilor şcolii ajută la rezolvarea cu succes a problemelor legate de educaţia în spirit comunist a tinerii generaţii, de făurirea omului nou.

Dorinţa educatorilor de a obţine rezultate cît mai bune în munca de instruire şi de educare a tineretului se exprimă printr-o permanentă străduinţe de a-şi perfecţiona activitatea, printr-o permanentă căutare a unor căi şi metode cu eficienţă sporită.

A devenit un fenomen obişnuit al vieţii noastre — fenomen care exprimă însăşi esenţa noilor relaţii statornicite, a spiritului colectivist de muncă — prezentarea experienţei dobîndite, astfel încît, pe baza generalizării aspectelor pozitive, să se ajungă la ridicarea nivelului întregii munci educative. Din acest punct de vedere, Lecturile pedagogice oferă un cadru adecvat muncii colective, schimbului de experienţă, reprezintă un mijloc important de antrenare a lucrătorilor din domeniul învăţămîntului la munca de cercetare ştiinţifică a problemelor pedagogice. Intrate în tradiţia şcolii noastre, Lecturile pedagogice şi-au dovedit cu fiecare nouă sesiune rolul lor în antrenarea cadrelor didactice pe linia popularizării şi generalizării experienţei înaintate.

De la primele sesiuni, care au avut loc în anul 1956, numărul participanţilor la Lecturile pedagogice a crescut mereu, cu fiecare sesiune şi, ceea ce este deosebit de important, s-a înregistrat o evidentă îmbunătăţire a calităţii lucrărilor susţinute.

Potrivit regulamentului de organizare, cea de-a IV-a sesiune centrală a Lecturilor pedagogice, ca şi sesiunile anterioare de altfel, a fost precedată de sesiuni regionale, care au avut loc în lunile octombrie-noiembrie a.c., în întreaga ţară. Faptul că o mare parte din cadrele didactice a fost antrenată în munca de pregătire, legată de obţinerea gradelor în învăţămînt a avut drept consecinţă o influenţă pozitivă asupra numărului de participanţi la Lecturile pedagogice, ca şi asupra seriozităţii cu care s-au elaborat lucrările respective.

Pentru sesiunile regionale ale Lecturilor pedagogice din 1962, în întreaga ţară s-au înscris să elaboreze lucrări 1779 persoane. La secţiile de învăţămînt s-a prezentat un număr de 810 lucrări pentru a fi susţinute în sesiunile regionale, ceea ce reprezintă 45,53% faţă de numărul înscrişilor. În urma cercetării şi a selecţionării lucrărilor de către comisiile pe specialităţi, au fost admise pentru sesiunile regionale 256 lucrări (31,60% din cele prezentate). După o nouă triere făcută la nivelul regiunilor, Institutul de ştiinţe pedagogice a primit

pentru sesiunea centrală 127 lucrări (45,70%) din cele susținute în sesiunile regionale. Din acestea, Institutul a selecționat 77 lucrări (60,62%) care au fost susținute în actuala sesiune, în plenară și pe secții.

Aceste cifre arată că exigența în selectarea lucrărilor a fost destul de serioasă. Dar aceasta mai arată și altceva. Din datele statistice prezentate reiese că deși numărul celor înscriși a fost destul de mare (1779), procentul celor care au ajuns să prezinte lucrări la sesiunile regionale — față de cei înscriși — este de 45,53%. Acest lucru semnalează deficiențe destul de serioase în activitatea unor secții de învățământ, care s-au mulțumit să înscrie participanți pentru sesiuni, fără a acorda însă după aceea atenția cuvenită îndrumării cadrelor didactice înscrise. Astfel se explică „pierderea" unui număr mare de înscriși (54,47%), care n-au mai prezentat apoi lucrările. De exemplu, *în regiunea Iași* au fost înscrise inițial 405 persoane, care doreau să prezinte lucrări la Lecturile pedagogice; din acest număr impresionant s-au prezentat la sesiunea regională din noiembrie doar *58 lucrări* (11,85%). *Regiunea Suceava* a avut inițial înscrieri pentru *14 lucrări*, dintre care nu s-a prezentat nici una, astfel încît nu s-a putut ține sesiunea regională. Trebuie să remarcăm faptul că și în sesiunea centrală a Lecturilor pedagogice din 1960, regiunea Suceava a fost criticată că a prezentat lucrări doar 14% din totalul celor înscriși. Lucrarea „Școala din Lămășeni" prin care regiunea Suceava a fost reprezentată în cadrul acestei sesiuni centrale este rodul muncii autorului după sesiunea regională din 1960. O situație asemănătoare are și regiunea *Crișana*, care, pornind cu un număr de *20 înscriși* nu a putut, totuși, ține sesiunea regională, deoarece s-au elaborat numai două lucrări care au fost prezentate în cadrul sesiunii organizate de către regiunea Banat. Cîte preocupări, cîtă experiență pedagogică valoroasă și cîte probleme importante pentru activitatea instructiv-educativă din școlile noastre au fost astfel neglijate! Desigur, de aceste lipsuri este vinovat și Institutul de științe pedagogice ca și I.P.C.D.-urile regionale, pentru felul în care acestea au îndrumat secțiile de învățământ regionale, dar credem că, în această muncă, secțiile regionale de învățământ înseși trebuie să se pătrundă mai mult de însemnătatea Lecturilor pedagogice și să le dea mai multă atenție.

Unele secții de învățământ au privit în adevăr cu mult simț de răspundere sesiunile regionale din anul acesta, sarcinile care le reveneau în ceea ce privește antrenarea și îndrumarea cadrelor didactice în munca de studiere a experienței proprii. Secția de învățământ a regiunii Cluj, de exemplu, a acordat o atenție deosebită actualei sesiuni a Lecturilor pedagogice, reușind să trezească un interes sporit pentru această formă de popularizare a experienței înaintate, în rîndurile învățătorilor și profesorilor, în rîndurile conducătorilor de școli. (Numărul comunicărilor prezentate pentru sesiunea regională a fost de 94). Grija secției de învățământ pentru calitatea lucrărilor s-a oglindit și în exigența cu care ele au fost selecționate pentru sesiunea centrală. Un lucru evident din acest punct de vedere îl constituie faptul că din cele *30* de lucrări trimise Institutului au fost selecționate pentru actuala sesiune *20* de lucrări.

Ținem, de asemenea, să remarcăm preocuparea secției de învățământ a orașului *București* pentru Lecturile pedagogice; din cele 77 comunicări susținute în sesiunea centrală, *17* au fost din orașul București.

Un alt fapt constatat este acela al creșterii — în genere — a exigenței față de calitatea lucrărilor, preocuparea pentru un conținut cît mai adecuat cerințelor și sarcinilor actuale care se pun în fața școlii socialiste și în fața slujitorilor ei. Această exigență sporită o dovedește și faptul că lucrările trimise Institutului pentru actuala sesiune centrală au avut un nivel superior

față de cele trimise pentru a III-a sesiune. Așa se face că procentul lucrărilor selecționate pentru sesiunea actuală reprezintă 52% din cele trimise, față de circa 33% în sesiunea din 1960.

În pregătirea sesiunilor din anul acesta s-au manifestat și alte deficiențe serioase. În afară de cele amintite în legătură cu regiunea Crișana și Suceava, trebuie să mai adăugăm că secțiile de învățămînt — a *regiunii București*, a *regiunii Galați* — deși au organizat sesiuni, au avut un număr foarte mic de lucrări selecționate pentru sesiunea regională, iar pentru cea centrală au înaintat numai cîte *două lucrări*, deși fiecare din aceste regiuni numără peste 10 000 cadre didactice fiecare.

În ceea ce privește desfășurarea sesiunilor regionale, cele mai multe din ele au constituit un prilej de manifestare a interesului tot mai mare pe care-l dovedesc cadrele didactice pentru Lecturile pedagogice. Participarea la activitatea în cadrul sesiunilor regionale a fost mult mai numeroasă decît în anii trecuți. Interesul pentru Lecturile pedagogice l-a arătat și nivelul discuțiilor purtate în multe din ședințele ținute la regiuni, precum și caracterul problemelor ridicate în discuții.

★

În sesiunea centrală din anul acesta s-au prezentat 77 de lucrări, dintre care 2 în plenară, iar 75 în cele 15 secții. Lucrările sesiunii centrale din acest an s-au desfășurat într-un număr mult mai mare de secții față de sesiunea din 1960. În legătură cu numărul secțiilor, nu este vorba de o simplă cifră, ci de faptul că tematica actuală a fost bogată, foarte variată, lucrările susținute referindu-se la probleme importante și actuale ale școlii noastre.

De asemenea, în cadrul sesiunii din acest an au apărut secții noi și anume: secția de psihologie pedagogică, secția de istoria pedagogici și secția de educație fizică, drept expresie a preocupărilor din ce în ce mai serioase în acest sens în rîndul cadrelor didactice.

Lucrările susținute în actuala sesiune au abordat probleme, ca de ex: legarea școlii de viață, munca educativă în procesul de învățămînt, în cadrul activității dirigintelui, activitatea în afară de clasă, probleme ale muncii metodice privind predarea diferitelor obiecte de învățămînt, probleme de psihologie pedagogică, de istoria pedagogiei, probleme ale învățămîntului special. Temele tratate s-au referit la diferitele grade de învățămînt, de la cel preșcolar pînă la cel mediu, inclusiv.

Legătura dintre teorie și practică, dintre învățămînt și producție — după cum s-a subliniat la Congresul al III-lea al P.M.R — are o importanță esențială pentru școala noastră socialistă. La actuala sesiune, ca de altfel și la aceea din 1960, au fost dezbătute într-o secție specială aceste probleme, iar în cadrul plenarei a fost prezentată lucrarea „Corelarea cunoștințelor teoretice cu munca practică în agricultură". Lucrările susținute în această secție s-au axat îndeosebi pe problema legării cunoștințelor teoretice de cultură generală cu activitățile practice în diferite domenii. Una dintre lucrări a scos în evidență și o altă problemă de mare actualitate și anume formarea deprinderilor practice de muncă în producție. Trebuie să semnalăm faptul îmbucurător că toate lucrările secției respective sînt rezultatul cercetării atente a propriei experiențe, sînt contribuții meritorii la rezolvarea unor probleme actuale ale școlii noastre și ale pedagogiei științifice. Trebuie, totuși, să remarcăm că din tematica secției au lipsit unele probleme centrale ale legării școlii de producție, ca de exemplu: problemele privind conținutul instrucției practice în școala de 8 ani și în școala medie, probleme de organizare și de metodică a instrucției în producție etc. Desigur că aceste probleme trebuie să fie în atenția participanților la viitoarele sesiuni ale Lecturilor pedagogice.

Un loc important în sesiunea noastră l-au ocupat lucrările privind munca educativă. Au fost susținute 7 lucrări, ceea ce reprezintă un procent de 9,22%. Față de însemnătatea muncii educative, față de numeroasele probleme pe care le ridică practica școlii noastre, considerăm că preocupările în această direcție trebuiau să fie mult mai susținute. În ansamblul lor, lucrările prezentate au dezbătut cele mai importante probleme ale educației comuniste — educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, educația științifico-ateistă a elevilor, cultivarea dragostei față de locul natal, formarea colectivului de elevi, activitatea comună a organizației U.T.M. din școală și din întreprindere privind educația comunistă a elevilor.

Merită subliniat faptul că o bună parte dintre comunicări s-au referit la aspecte ale muncii dirigintelui. Desigur că prezentarea experienței înaintate a cadrelor didactice este menită să asigure un larg schimb de păreri, în vederea găsirii celor mai bune soluții care să ducă la perfecționarea muncii educative. În general, lucrările au reflectat preocuparea autorilor de a găsi procedee și metode care să sporească eficiența muncii educative.

În legătură cu aceasta trebuie să subliniem faptul că, față de numeroasele probleme educative care privesc școala sătească, preocupările cadrelor didactice pentru studierea experienței acumulate în acest domeniu sînt destul de sporadice. Pe viitor se impune deci intensificarea eforturilor pentru abordarea problemelor educative ale școlii sătești.

Dacă apreciem din punct de vedere cantitativ, locul principal l-au ocupat lucrările care tratează probleme legate de diferite discipline școlare (36 lucrări, adică peste 50%).

Lucrările din acest domeniu au ca trăsătură comună străduința autorilor de a găsi noi soluții pentru îmbunătățirea predării diferitelor obiecte de învățămînt în școala de cultură generală.

Trebuie să subliniem ca un fapt deosebit de valoros că experimentarea creatoare a metodelor și procedeelor în vederea ridicării la un nivel cît mai înalt a eficienței didactice a procesului de învățămînt constituie nota caracteristică a celor mai multe dintre lucrările susținute în sesiune.

Dintre aceste lucrări, menționăm pe acelea referitoare la munca instructiv-educativă din clasele I—IV. Problemele tratate — caracterul intuitiv al predării la cl. I, confecționarea și folosirea materialului didactic, activizarea elevilor în însușirea și consolidarea noilor cunoștințe prin diferite procedee de muncă independentă — reprezintă doar unele din importantele probleme dezbătute în secția învățămîntului elementar.

Remarcăm însă că în tematica secției „învățămîntul elementar" au lipsit preocupări cum ar fi acelea referitoare la predarea muzicii, a educației fizice, a desenului și a lucrărilor practice, în clasele I—IV, la modul în care se realizează corelația între diferitele cunoștințe. De asemenea, trebuie să observăm că nu s-a folosit încă în suficientă măsură materialul documentar în legătură cu problemele tratate, că nu s-a insistat îndeajuns asupra fundamentării teoretice a unor teze pedagogice, a unor procedee metodice, a rezultatelor obținute și prezentate în lucrările respective. Se impune deci un efort sporit în generalizarea teoretică a practicii școlare.

Unitatea organizatorică pe care o reprezintă școala de 8 ani în sistemul învățămîntului nostru nu s-a reflectat ca atare în preocupările metodice din actuala sesiune. Diferitele comunicări au înfățișat problemele pe cicluri de învățămînt fără a se urmări, în suficientă măsură, continuitatea metodică și de conținut care trebuie realizată în școala de 8 ani. Problema continuității în munca instructiv-educativă, trecerea de la grădiniță la școală, de la o clasă la alta, de a cărei justă rezolvare depinde în mare

măsură nivelul pregătirii generale a elevilor noștri, a lipsit ca preocupare din lucrările susținute.

În legătură cu lucrările privind metodicile speciale, ținem să remarcăm frămîntările cadrelor care lucrează în învățămîntul seral, care depun eforturi susținute pentru găsirea unor procedee și metode cît mai adecvate. După cum se știe, calitatea activității didactice în aceste școli este determinată, în mare măsură, de gradul în care se asigură participarea activă a muncitorilor-elevi la lecții, înțelegerea și însușirea celor predate în cadrul activității din clasă. Lucrările susținute în secția învățămîntului seral au încercat să răspundă tocmai unor asemenea probleme.

Lucrările privind învățămîntul special, se situează pe locul al doilea din punct de vedere numeric. Este deci evidentă preocuparea cadrelor din învățămîntul special de a valorifica experiența lor pozitivă pe calea schimbului de experiență. În legătură cu învățămîntul special, trebuie să luăm în seamă și un alt fapt pozitiv În sesiunea trecută s-a făcut recomandarea ca lucrătorii din învățămîntul special să-și îndrepte atenția nu numai asupra problemelor instructive, ci și asupra celor educative, deoarece munca cu copiii care au anumite deficiențe ridică o serie de probleme specifice de ordin educativ. În actuala sesiune au apărut și asemenea preocupări. Astfel, s-au audiat comunicări cu un conținut interesant privind munca dirigintelui în școlile de surzi, privind importanța instructiv-educativă a plimbărilor, vizitelor și excursiilor istorice cu elevii din școlile de orbi.

Trebuie să semnalăm însă faptul, că majoritatea lucrărilor susținute în cele două secții de învățămînt special se referă la probleme de surdo-pedagogie și tiflo-pedagogie, în timp ce preocupările legate de oligofreno pedagogie și logopedie sînt insuficient reprezentate. Nu se poate trece cu vederea nici faptul că din București, cel mai mare centru de învățămînt special din țară, a fost prezentat un singur material referitor la munca în școlile speciale.

Lucrările prezentate în secția de psihologie pedagogică, prin tematica și prin modul de rezolvare a problemelor, reflectă interesul crescînd al cadrelor didactice pentru asemenea cercetări. Desigur, este de prisos să demonstrăm aici importanța legăturii dintre psihologie și pedagogie pentru practica școlii noastre. Îmbucurător este însă faptul că tot mai mare devine numărul cadrelor didactice care se străduiesc să-și însușească cunoștințe de psihologie și să îmbunătățească procesul instructiv-educativ, ținînd seama de legitățile psihologice ale formării și dezvoltării personalității elevilor din punct de vedere intelectual, moral etc. Este lăudabil faptul că în actuala sesiune a apărut în mod evident stăruința — atît a autorilor cît și a participanților la discuții — de a da o fundamentare psihologică diferitelor procese și fenomene din practica muncii instructive și educative.

Trebuie să remarcăm, în genere, nivelul ridicat al discuțiilor purtate de cei circa 381 vorbitori pe marginea lucrărilor susținute în sesiune, care au avut un caracter actual, fiind bine orientate și generalizînd experiența pozitivă. Discuțiile purtate s-au referit nu numai la problematica lucrărilor, la valoarea și eficiența unor metode și procedee prezentate, dar și la felul în care autorii au reușit să urmărească și să analizeze în mod științific experiența dobîndită. În cuvîntul lor, mulți dintre participanții la discuții au formulat o exigență sporită față de lucrări, ceea ce vorbește în mod concret despre creșterea pregătirii cadrelor noastre didactice, despre ridicarea nivelului lor ideologic, științific și pedagogic.

★

Din experiența sesiunii actuale, putem desprinde jaloanele principale de orientare pentru activitatea de viitor.

Dezvoltarea învățămîntului în țara noastră, în lumina Documentelor Congresului al III-lea al P.M.R., necesită o partici-

pare nemijlocită, intensă, la desfășurarea procesului instructiv-educativ, o temeinică activitate de studiere, generalizare și popularizare a experienței pozitive a școlii, a cadrelor didactice. În mod deosebit, va fi necesar să ne orientăm preocupările și cercetările noastre spre problemele de bază ale educației comuniste a elevilor, alegînd teme care să corespundă cerințelor pregătirii multilaterale a tinerelor generații.

Una din aceste probleme de bază o constituie legarea învățămîntului de practică, de producție. Cercetarea experienței pozitive, studiile întreprinse în acest domeniu, trebuie să ducă la stabilirea conținutului instrucției practice în atelierele școlare și în producție, la stabilirea cunoștințelor despre producție pe care trebuie să și le însușească elevii din diferite clase. În legătură cu această problemă, este necesar să se contureze un sistem unitar de pregătire politehnică pentru elevii din școlile orășenești și sătești. Deosebit de important este să se precizeze sistemele de organizare a instrucției practice a elevilor, în special în întreprinderile productive și totodată ansamblul mijloacelor de realizare a pregătirii politehnice a elevilor din întreaga școală de cultură generală.

Cercetarea experienței acumulate în domeniul legării învățămîntului de viață, de producție, trebuie să urmărească în mod deosebit aspectele importante de ordin educativ.

În cuvîntarea rostită la Conferința organizației de partid București, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej spunea că: „Factorul hotărîtor al educației comuniste este munca: neobosit să cultivăm în rîndurile tineretului dragostea de muncă, spiritul de disciplină, hotărîrea de a-și dărui elanul și energia clocotitoare operei de construire a socialismului" [1].

Aceste idei constituie pentru educatori un program de activitate, un imbold în munca practică și un larg drum deschis cercetării științifice.

Nu încape îndoială că problemelor educative trebuie să le acordăm o atenție sporită. Munca educativă nu trebuie să constituie numai o preocupare a diriginților. Ea reprezintă o sarcină de bază a tuturor cadrelor didactice care, unindu-și eforturile într-un sistem colectiv de muncă, vor reuși să educe la copiii și tinerii noștri înalte calități morale ale omului de tip nou.

Domeniul muncii educative oferă un teren vast cercetării științifice; dacă ținem seama de *importanța și complexitatea* acestui domeniu, ne apare și mai clară necesitatea unor preocupări temeinice și sistematice atît pentru îmbunătățirea acestei activități, cît și pentru studierea și generalizarea experienței pozitive dobîndite.

Importanța organizării și orientării muncii educative ridică în fața noastră și problema unei programe a acestei munci. După cum se știe, pe baza experienței școlii sovietice și a altor țări socialiste, s-a elaborat și experimentat un proiect de programă, care este în curs de definitivare, astfel încît, din toamna viitoare, să poată fi introdus în școală. Iată deci un nou domeniu deschis cercetării pedagogice, studierii de către cadrele didactice a propriei lor activități educative, conform cerințelor programei. Este un prilej nimerit ca slujitorii învățămîntului să-și dea din plin partea de contribuție la verificarea în practică și la îmbunătățirea acestei programe.

Un fenomen relativ nou, cu caractere specifice pentru învățămîntul nostru, este experimentarea predării de către profesori la clasele I—IV. Se ridică o serie de probleme organizatorice, didactice, educative, care așteaptă elucidarea lor, prin studierea experienței școlilor cuprinse în experiment.

Sîntem îndreptățiți să sperăm că sesiunile viitoare ale Lecturilor pedagogice vor aduce în dezbatere și atari probleme.

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Cuvîntare rostită la Conferința organizației orășenești de partid București, 28 ianuarie 1962, Editura politică, Buc., 1962.

Încheierea procesului de colectivizare a agriculturii a adus mari transformări în viața satelor noastre, în conștiința țărănimii muncitoare. Aceste transformări trebuie avute în vedere în procesul instructiv-educativ, în orientarea muncii educative cu elevii, cu familiile acestora.

Învățămîntul seral și fără frecvență constituie, de asemenea, o preocupare importantă, actuală, pentru ridicarea nivelului cultural al muncitorilor din industrie și agricultură și totodată pentru creșterea calificării lor profesionale. Se impune, deci, pentru cadrele care lucrează în acest domeniu, sarcina îmbunătățirii activității instructiv-educative, prin găsirea celor mai mai bune metode și procedee, prin desfășurarea unei activități creatoare în cadrul lecției. Este de așteptat ca la viitoarele sesiuni ale Lecturilor pedagogice să apară lucrări care să relateze experiența cîștigată în această direcție.

Mobilizarea cadrelor didactice la munca de elaborare a lucrărilor pentru Lecturile pedagogice se poate înfăptui astăzi mai ușor, deoarece tot mai mulți învățători și profesori manifestă un interes crescînd pentru studierea experienței proprii. În scopul creării unor lucrări mai aprofundate, este necesar ca în viitor secțiile de învățămînt să stimuleze formarea unor colective de cadre didactice care să urmărească — sub diferite aspecte — fenomenul pedagogic studiat și, în felul acesta, să poată întocmi lucrări valoroase care să răspundă nevoilor reale ale școlii.

Reușita activității Lecturilor pedagogice depinde, în primul rînd, de cadrele didactice din școlile noastre, de felul în care ele contribuie la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ din școli, la dezvoltarea unei mișcări pedagogice de masă.

MIHAI TIMOFTE, ANYE COMAN și LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
Institutul de științe pedagogice

DE PESTE HOTARE

LA MOARTEA LUI HENRI WALLON *
(1879—1962)

La 1 decembrie 1962 s-a stins din viață profesorul francez Henri Wallon. Savant ilustru și militant social, Henri Wallon a contribuit la răspîndirea culturii și la cercetarea științifică în domeniul psihologiei și al pedagogiei, luptînd cu entuziasm pentru cauza comunismului.

Născut la 15 iunie 1879 într-o familie de cadre didactice universitare, H. Wallon a fost educat în spirit progresist. Absolvind Școala normală superioară în 1899, el a devenit agregat în filozofie în anul 1902, dar nemulțumit de orientarea idealistă a învățămîntului filozofic, și-a îndreptat atenția spre medicină, devenind doctor în anul 1908. În această calitate și-a dedicat cercetările problemei condițiilor dezvoltării psihice a personalității. Ca profesor, doctor, eminent psiholog și pedagog, Henri Wallon a depus o susținută activitate în calitate de membru onorific la „Collège de France", de profesor la Sorbona, de director al Laboratorului de psihologia copilului, de președinte la Institutul național de orientare profesională, de președinte al Societății franceze de pedagogie.

Opera lui Henri Wallon are o valoare deosebită. Lucrările sale „Copilul turbulent", „Originea caracterului infantil", „Originea gîndirii copilului", „Psihologia patologică", „Psihologia aplicată" etc., au adus o contribuție importantă în domeniul pedagogiei și psihologiei, cărțile sale de psihologia copilului și studiile de pedagogie au determinat apariția unei școli noi în cercetarea științifică bazată pe învățătura marxismului creator.

Încă din 1933, H. Wallon a condus prima grupă de savanți francezi care au început să utilizeze materialismul dialectic ca metodă de cercetare. Referindu-se la aceasta, Roger Garaudy, arată că toate temele majore din domeniul psihologiei au fost tratate de H. Wallon de pe poziția concepției marxiste asupra omului. Ele scot în evidență rolul condițiilor sociale în formarea conștiinței umane, caracterul istoric al proceselor psihice, geneza materialistă a cunoașterii, care pornește de la realitatea practică, logica dialectică a lucrurilor.

Luînd cuvîntul cu prilejul morții lui Wallon, directorul Laboratorului de psihologia copilului din Franța spunea că opera lui Wallon nu conține nimic schematic, gratuit. „Pentru el materialismul reprezenta exigența de a studia faptele și condițiile existenței — în mod special cînd este vorba de evoluția copilului — de a analiza condițiile sociale și biologice ale acestei evoluții". Dialectica era pentru Wallon, spune R. Zazzo, mijlocul de a descoperi mișcarea fenomenelor psihice cu contradicțiile lor inerente.

* Vezi ziarul l'Humanité din 3, 4, 5 și 6 decembrie 1962.

Wallon a legat strîns psihologia de educație și de societate. Cunoașterea științifică justifică optimismul său în ce privește progresul omenirii, în posibilitatea promovării unei educații bazate pe știință. Pedagogia sa se înscrie în dezvoltarea dialectică a societății. Datele psihologiei și pedagogiei științifice, după cum spuse Wallon, „trebuie să aibă consecințe în ce privește organizarea învățămîntului nostru". Această concepție înaintată a marelui savant și-a găsit expresia sa practică în activitatea depusă de Wallon în legătură cu elaborarea unui proiect privind reforma învățămîntului francez.

Într-adevăr, numele lui Henri Wallon e legat de acela al lui Paul Langevin împreună cu care a condus o comisie însărcinată cu elaborarea unui proiect pentru o reformă democratică a învățămîntului francez. După cum se știe acest proiect (1947) pe drept cuvînt a fost denumit „Proiectul Langevin-Wallon" și poate fi considerat cel mai democratic din multele proiecte prezentate în ultimii ani. Acest proiect care reflectă spiritul rezistenței franceze, cerînd un învățămînt general și obligatoriu pînă la 18 ani pentru întregul tineret școlar, nu a fost însă acceptat. Henri Wallon a luptat intens pentru traducerea în viață a acestui proiect de reformă școlară, dezvăluind caracterul reacționar al altor proiecte de reformă a învățămîntului și lipsurile sistemului școlar existent.

Respectat pentru pregătirea și activitatea sa deosebită, profesorul Wallon a depus eforturi mari pentru înfăptuirea unei unități a cadrelor didactice. El a știut să îmbine în mod armonios munca sa de savant cu activitatea pe tărîm social, dedicîndu-se cu generozitate luptei cadrelor didactice pentru crearea unei mișcări internaționale unitare și progresiste, care să contribuie la marile transformări sociale și educative pe care le impune epoca noastră. Profesor și cercetător științific, el a fost în același timp un conducător activ al mișcării internaționale a lucrătorilor din învățămînt (I.T.E.) înainte de cel de-al doilea război mondial și apoi președinte al Federației sindicale internaționale a cadrelor din învățămînt (F.I.S.E.), pînă la moartea sa.

Unul din ultimele mesaje ale profesorului Wallon către lucrătorii școlii din întreaga lume a fost adresat cu prilejul Congresului mondial pentru pace și dezarmare. Printre multiplele documente pe care le-a elaborat pentru F.I.S.E. menționăm „Carta principiilor educației democratice", care dobîndește cu fiecare zi o actualitate crescîndă

Cu prilejul morții marelui savant, Partidul Comunist Francez a salutat pentru ultima oară pe acest tovarăș de idei și de luptă, care nu a separat niciodată știința de semnificația ei umană și de rolul ei social, care a rămas pînă la sfîrșit credincios comunismului eliberator.

Animat de un profund spirit democratic, Henri Wallon, încă înaintea celui de-al doilea război mondial, a contribuit la realizarea unității forțelor populare împotriva pericolului fascismului. În timpul ocupației naziste, el a fost alături de cunoscutul savant Frederic Joliot-Curie și de alți intelectuali francezi, unul din cei care a însuflețit mișcarea de rezistență împotriva ocupanților hitleriști.

După eliberarea Parisului și pînă la instalarea guvernului provizoriu în Franța, Wallon a ocupat postul de ministru al Educației Naționale. În această calitate ca și mai tîrziu în diferitele munci pe care le-a avut H. Wallon a depus o activitate intensă pentru democrație, pace și înțelegere între popoare.

La moartea lui Henri Wallon membrii Partidului Comunist Francez: Waldeck Rochet, François Billoux, Jacques Duclos, Etienne Fajon, Georges Frischmann, Roger Garaudy ș. a. au adus un ultim omagiu

acestui cunoscut om de știință și militant activ.

De asemenea, reprezentanți ai Confederației Generale a Muncii, ai Federației Internaționale Sindicale a lucrătorilor din învățământ, ai mișcării comuniste pentru tineret, ai cadrelor universitare și-au exprimat cu acest prilej prețuirea și recunoștința față de savantul și militantul social — Henri Wallon.

Pedagogii din Republica Populară Romînă, lucrătorii din domeniul învățămîntului, împărtășesc durerea încercată prin pierderea lui Henri Wallon, al cărui nume este cunoscut și apreciat în țara noastră.

GHEORGHIȚA FLEANCU

UNELE FORME ŞI METODE DE INSTRUIRE ÎN ETAPA ACTUALĂ DE DEZVOLTARE A ŞCOLII SOVIETICE

Sub influenţa cerinţelor noi ridicate de dezvoltarea societăţii, a ştiinţei şi tehnicii, şcoala îşi schimbă şi ea sarcinile instrucţiei. În funcţie de aceste schimbări se modifică treptat organizarea şi metodele de instruire şi educare. Un astfel de proces se desfăşoară în prezent în şcoala sovietică. El este condiţionat de intrarea Uniunii Sovietice în perioada construcţiei desfăşurate a comunismului, de realizările uriaşe ale ştiinţei şi tehnicii, de aplicarea pe scară largă în producţia modernă a mecanizării, automatizării, electrificării, chimizării ş.a.m.d. În noua perioadă de dezvoltare a Uniunii Sovietice sarcina principală a şcolii constă în pregătirea tinerei generaţii pentru viaţă, pentru munca utilă, în formarea unor oameni multilateral dezvoltaţi, cu un bagaj de cunoştinţe ştiinţifice şi tehnice, a unei generaţii care şi-a însuşit temeinic concepţia marxist-leninistă despre lume şi viaţă, bogată din punct de vedere spiritual şi moral şi capabilă să efectueze o muncă fizică sistematică, pătrunsă de năzuinţa de a participa activ la producerea valorilor necesare societăţii. Potrivit cu această sarcină s-a schimbat şi conţinutul instrucţiei care se oglindeşte în noul plan de învăţămînt şi în programa şcolii sovietice stabilite după adoptarea legii „Cu privire la întărirea legăturii şcolii cu viaţa şi continua dezvoltare a sistemului învăţămîntului public în U.R.S.S.".

Caracterul nou al conţinutului instrucţiei elevilor sovietici a dus la schimbări în procesul de predare, în metodele şi în formele organizatorice ale muncii didactice. În tezele Comitetului Central al P.C.U.S. „Cu privire la întărirea legăturii şcolii cu viaţa şi la continua dezvoltare a sistemului învăţămîntului public în U.R.S.S." se indică să se reorganizeze nu numai conţinutul, dar şi metodele de instruire, în aşa fel încît ele să contribuie la dezvoltarea spiritului de muncă independentă, a iniţiativei şi a capacităţilor creatoare ale elevilor. De asemenea, se dau indicaţii cu privire la formele şi metodele de învăţămînt ce trebuie folosite în şcoală şi la deficienţele ce trebuie înlăturate în procesul predării bazelor ştiinţelor şi ale producţiei. În documentul citat se spune: „să se ridice caracterul intuitiv al predării, să se folosească pe scară largă cinematograful, televiziunea ş.a., să se înlăture caracterul abstract în predarea bazelor ştiinţelor şi al producţiei, să se dezvolte mult în şcoli inventivitatea tehnică, munca elevilor de creare de aparate, piese şi modele noi, instalaţii tehnice, de asemenea să se dezvolte experimentul agricol". [1]

Pînă la reorganizarea şcolii, în practica instruirii şi educaţiei în şcoala sovietică a fost aplicată pe scară largă metoda expunerii. Metoda intuitivă a fost folosită în şcoală într-o măsură mai redusă, iar metodele bazate pe activitatea practică a

[1] Tezele Comitetului Central al P.C.U.S. şi ale Consiliului de Miniştri „Despre întărirea legăturii şcolii cu viaţa şi despre continua dezvoltare a sistemului învăţămîntului public în ţară". Vezi: Documentele şi materialele privitoare la reorganizarea şcolii, Ucipedghiz, Moscova, 1960, p. 67.

elevilor într-o măsură şi mai mică, întrucît în această perioadă nu s-a pus problema ca şcoala sovietică de cultură generală să-i iniţieze pe elevi în muncă, să-i pregătească pentru producţie.

Sarcina pregătirii politehnice a elevilor, înarmarea lor cu cunoştinţe şi priceperi practice necesare pentru viaţă şi producţie, a stat pe primul plan în faţa şcolii sovietice de cultură generală în primii 15—20 de ani după victoria Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie, însă în perioada de după anul 1930 a fost trecută pe planul al doilea. După cum arată preşedintele Academiei de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R., I. A. Kairov, şi alţi pedagogi sovietici (profesorii N. K. Goncearov, B. I. Esipov, A. M. Arseniev), în articolele lor privitoare la reorganizarea actuală a învăţămîntului, şcoala sovietică de cultură generală, în perioada anilor 1931—1932 pînă la reorganizarea ei de astăzi, a avut ca sarcină principală să pregătească oameni cu o temeinică cultură, care să posede bazele ştiinţelor, să lărgească volumul cunoştinţelor de cultură generală al elevilor etc. Dar în această perioadă pregătirii practice a elevilor pentru viaţă, pentru munca în sfera producţiei materiale nu i s-a acordat atenţia cuvenită.

Practica a avut întotdeauna un rol important în didactică, în toate etapele de dezvoltare a şcolii. Didactica, avînd la bază teoria marxist-leninistă a cunoaşterii, a considerat întotdeauna procesul dobîndirii cunoştinţelor de către elevi ca un proces ce reprezintă legătura dintre percepţia senzorială, gîndirea abstractă şi practică. Practica sub diferitele ei aspecte a fost folosită înainte în şcoala sovietică. Ea a constituit momentul de plecare în cunoaşterea obiectelor şi a fenomenelor care se studiază (izvor de cunoştinţe), a constituit o metodă de convingere a elevilor privind adevărul cunoştinţelor însuşite (exemplu doveditor) şi o cale de formare a priceperilor şi deprinderilor. Dar pînă la această reorganizare a şcolii sovietice, practica a fost insuficient folosită în şcoală, în raport cu alte metode, mai ales dacă ţinem seama de eficacitatea şi de rolul ei important în formarea la elevi a concepţiei ştiinţifice despre lume şi a unor convingeri trainice. Afară de aceasta, practica s-a folosit în procesul de învăţămînt mai mult ca exemplu care oglindeşte concret fenomenul studiat, ca una din metodele de trezire a interesului la elevi pentru materialul studiat şi într-o măsură foarte mică ca mijloc de formare a priceperilor şi a deprinderilor de muncă practică. În majoritatea cazurilor, în procesul instruirii, ca servea ca obiectiv de observare, de contemplare, pierzîndu-se din vedere faptul că adevărata practică este acţiunea de muncă asupra obiectelor, crearea de valori materiale, folositoare societăţii. Tocmai în acest proces se formează trăsăturile comuniste ale personalităţii elevilor, concepţia lor justă despre lume şi viaţă, despre muncă şi despre oamenii muncii, tocmai aici se fixează, se aprofundează şi se îmbogăţesc cunoştinţele teoretice.

În etapa actuală a dezvoltării şcolii sovietice, în procesul muncii instructiv-educative, acestei forme a activităţii practice a elevilor i se acordă o atenţie deosebită, fără să fie neglijate celelalte forme ale activităţii practice a elevilor care au servit şi înainte la însuşirea temeinică a cunoştinţelor, a priceperilor şi deprinderilor, la convingerea elevilor în ceea ce priveşte adevărul ştiinţific al cunoştinţelor însuşite.

Ţinînd seama de toate lipsurile care au persistat în sistemul de învăţămînt şi apreciind rolul principal al muncii, al activităţii practice, în instruirea şi în educarea comunistă a elevilor, şcoala sovietică îşi reorganizează sistemul metodelor de instruire şi educaţie, îmbunătăţindu-l şi perfecţionîndu-l.

Metodele din toate cele trei grupe (verbale, intuitive şi practice), care s-au folosit pînă la reorganizarea şcolii sovietice, dobîndesc o orientare nouă, un nou caracter şi o altă greutate specifică în procesul

instruirii. În procesul instructiv-educativ se intensifică folosirea metodelor intuitive, metode bazate pe practică. Trebuie subliniat că în prezent în procesul de învățămînt crește extrem de mult rolul excursiei, al cinematografului, al televiziunii, al radio-ului ș.a.m.d. Se dezvoltă mult activitatea pentru studierea ținutului natal.

De asemenea, crește rolul profesorului: expunerea emoțională a ideilor în cadrul lecției rămîne un izvor de cunoștințe (deși nu singurul), un mijloc de trezire a curiozității, un mijloc de stimulare a setei de cunoaștere la elevi și de exprimare vie a sentimentelor etc. În prezent, la lecții se caută ca expunerea profesorului să nu împiedice gîndirea independentă a elevilor, ci dimpotrivă să stimuleze munca lor independentă, iar activitatea practică să ocupe locul central în lecție.

În condițiile unei asemenea delimitări, metodele folosite nu pierd absolut nimic din importanța lor instructiv-educativă, ci dimpotrivă eficacitatea lor crește, iar rolul conducător al profesorului în procesul predării se întărește.

Munca de îmbunătățire și de perfecționare a sistemului metodelor de instruire și de educare se desfășoară în sensul oferirii unor posibilități mai mari de dezvoltare la elevi a spiritului de independență în activitatea instructivă și social-utilă, în vederea creării unor condiții tot mai bune pentru manifestarea inițiativei elevilor, a curiozității științifice, pentru efectuarea creatoare a sarcinilor, pentru formarea de priceperi și deprinderi temeinice de muncă, pentru intensificarea activității de gîndire a elevilor.

În acest sens, foarte mulți profesori au început să-și reorganizeze sistemul metodelor de predare și munca lor instructiv-educativă.

De pildă, în ultimul timp, a apărut experiența extrem de prețioasă a cadrelor didactice din regiunea Lipețk, care au ridicat eficacitatea instructivă și educativă a sistemului lor de lecții datorită faptului că au reorganizat fiecare lecție, la toate obiectele, fără excepție, în așa fel, încît ponderea cea mai mare în desfășurarea lecției să revină muncii independente a elevilor, activităților practice și nu expunerii profesorului. Munca individuală a elevilor, activitatea practică complexă, au fost folosite pe scară largă atît în cadrul lecțiilor, cît și în alte forme de organizare a muncii instructiv-educative desfășurate de cadrele didactice din Lipețk. Profesorii din Lipețk au inclus în procesul de învățămînt teme care cer de la elevi nu numai o gîndire independentă, dar și acțiuni practice independente. În felul acesta elevii dobîndesc deprinderi și priceperi trainice atît în domeniul muncii intelectuale, cît și în domeniul muncii fizice; ei sînt deprinși să gîndească logic și să aplice în practică în mod creator cunoștințele însușite.

Cadrele didactice din Lipețk perfecționează metodele de predare, le combină în procesul predării cu procedee practice eficace. Fiecare metodă este folosită de către cadrele didactice la timpul și la locul potrivit, obținîndu-se astfel maximum de rezultate la învățătură cu elevii, cu o minimă cheltuială de timp și energie.

În condițiile unei astfel de organizări a sistemului de lecții și a sistemului metodelor de predare, cadrele didactice din Lipețk trezesc la elevi interesul pentru materialul studiat, inițiativa, spiritul de muncă independentă, curiozitatea, gîndirea creatoare, îi înarmează cu cunoștințe temeinice și cu priceperi de a aplica în practică cunoștințele dobîndite. Literatura pedagogică sovietică a publicat unele materiale privitoare la experiența prețioasă a cadrelor didactice din Lipețk. Astfel de articole au fost publicate în revista „Sovietskaia pedagoghika nr. 4 din 1962, în „Narodnoie obrazovanie" nr. 2/1962 ș.a. În anul 1962, mulți profesori și cercetători au fost în regiunea Lipețk ca să studieze această experiență în ceea ce privește perfecționarea sistemului de organizare a lecției și a metodelor de predare.

În Uniunea Sovietică nu numai profesorii din Lipeţk, dar şi multe alte colective de profesori acordă o deosebită atenţie creşterii muncii independente a elevilor în cadrul lecţiei şi al activităţii lor practice.

În ultimii ani, în lumina principiului legării şcolii cu viaţa, cu munca, cu practica construcţiei comuniste, în şcoala sovietică de cultură generală a crescut procentul timpului folosit în cadrul lecţiei pentru munca independentă şi activitatea practică a elevilor, atît la obiectele din ciclul ştiinţelor naturii, cît şi la cele din ciclul umanistic. În special aceasta se observă la matematică, fizică, chimie, biologie etc. Ceea ce trebuie subliniat este faptul că munca independentă a elevilor în procesul lecţiei la aceste obiecte nu se limitează la exerciţii şi la rezolvarea de probleme, ci include formele cele mai variate de lucru, care cer elevilor să înţeleagă cunoştinţele şi să le aplice cu chibzuinţă în practică.

Deosebit de important este faptul că în aceste forme variate ale muncii independente un loc principal a început să-l ocupe munca elevilor cu caracter creator şi de cercetare, în care fiecare elev îşi aduce contribuţia, desigur potrivit forţelor şi aptitudinilor sale. Asemenea lucrări ale elevilor cu caracter creator pot fi:

a) confecţionarea diferitelor modele, aparate, a materialului didactic şi a altor obiecte;

b) efectuarea diferitelor experienţe pe terenul agricol şcolar, în laborator şi acasă, la indicaţia profesorului sau din proprie iniţiativă;

c) alcătuirea diferitelor probleme la matematică, fizică, chimie, biologie, geografie ş.a. — rezolvarea lor. Aceste probleme se deosebesc de exerciţiile obişnuite prin aceea că la rezolvarea lor se cere din partea elevilor nu atît să repete operaţiunile cunoscute, ci să lucreze în mod creator şi independent;

d) compuneri şi referate cu teme care-i interesează pe elevi, sau cu teme prevăzute în programa şcolară, care cer să studieze singuri materialul conform bibliografiei indicate de către profesor şi să-l folosească în mod creator la întocmirea lor.

Munca independentă a elevilor cu manualul în clasă şi în bibliotecă, potrivit indicaţiilor date de profesor, ocupă un loc important în şcoala sovietică, începînd chiar cu clasa a IV-a. Astfel, încă din clasele mici elevul este deprins să facă extrase din cărţi şi însemnări în legătură cu cartea citită, să folosească literatură de informare. El capătă deprinderea de a strînge material faptic şi de a-l folosi atît în munca creatoare, cît şi în referatele pe care le ţine în faţa colectivului din şcoală. Munca cu cartea contribuie nu numai la dobîndirea unor priceperi de a folosi în mod independent în activitatea sa materialul necesar studiat din manuale, dar şi la fixarea şi aprofundarea cunoştinţelor însuşite la lecţie.

Munca independentă de confecţionare a diferitelor modele, lucrările de laborator, efectuarea diferitelor experienţe, cultivă la elevi spiritul creator, curiozitatea ştiinţifică şi îi înarmează cu deprinderi elementare de cercetare.

Prin introducerea în planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală a obiectelor dedicate muncii, studierii bazelor producţiei şi tehnicii (lucru manual în clasele I—IV; lucrările de atelier şi de gospodărie în clasele V—VIII; creşterea plantelor, zootehnia, studiul maşinilor, electrotehnica în clasele VIII—XI; munca social-utilă şi practica în producţie), în şcoala sovietică creşte şi mai mult greutatea specifică a muncii independente şi a activităţii practice a elevilor cu caracter creator, de cercetare. Munca independentă a elevilor la aceste obiecte îi ajută la însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor necesare pentru viaţă, pentru producţie. Studiind experienţa şcolilor din regiunea Moscova şi din ţinutul Stavropol s-a observat că la lecţiile de lucru manual în clasele I—IV şi la activităţile practice în ateliere, la lucrările în lemn,

metal, croit, cusut și gospodărie, în clasele V—VIII, cel mult 25—30% din timp se acordă pentru instructaj, pentru explicațiile profesorului sau convorbirea introductivă, iar restul de 70—75% din timp îl ocupă munca independentă a elevilor, activitatea lor practică.

Munca independentă a elevilor, activitatea lor pentru executarea sarcinilor de muncă, în confecționarea de obiecte, în lucrări de laborator etc., le cere să opereze cu materiale și obiecte, să acționeze asupra lor și totodată să aplice în practică cunoștințele în mod creator și independent.

În prezent, cînd iau amploare munca social-utilă a elevilor și alte forme ale muncii independente, sistemul învățării pe lecții în clasă trebuie completat cu alte activități. Acest lucru a fost subliniat de unii pedagogi sovietici (S. G. Șapovalenco și I. T. Ogorodnikov, membri ai Academiei de științe pedagogice). Profesorul Ș. G. Șapovalenco, în articolul său „Metodele și formele organizatorice ale instruirii politehnice", scrie: „în prezent nu este suficient numai sistemul de instruire pe lecții în clasă; desigur că lecția cu clasa de elevi este forma cea mai eficace de organizare a studierii științelor naturii, a științelor tehnice și umanistice, de aceea ea a fost și va rămîne forma de bază a muncii educative. Totuși, nu putem tolera șablonul în desfășurarea lecției (verificarea cunoștințelor, expunerea materialului nou, fixarea celor expuse, tema pentru acasă") [1].

La conferința științifică care a avut loc în anul 1961, la Institutul pedagogic „V. I. Lenin" din Moscova, profesorul I. T. Ogorodnikov, șef de catedră, în referatul său „Problemele de bază și metodica studierii eficacității lecției în predarea bazelor științelor în școală", subliniind schimbările fundamentale care există în etapa actuală în orientarea conținutului muncii școlii sovietice, precum și în formele și metodele de instruire, spune:

„Lecția, ca formă de bază a muncii didactice pentru predarea bazelor științelor, în forma în care s-a realizat ea mai înainte, nu mai poate satisface sarcinile actuale ale dezvoltării școlii" [2].

În continuare, autorul susține că trebuie ridicată eficacitatea lecției, perfecționată organizarea și metodica de realizare a ei. „Nu trebuie să uităm — spune prof. Ogorodnikov — că lecția rămîne una din formele de bază ale instruirii în școală și în prezent. Deci, studierea și generalizarea experienței pozitive a muncii școlilor în ceea ce privește lărgirea și aprofundarea legăturii cunoștințelor științifice cu viața, în sistemul lecției, ca și elaborarea noilor forme de legătură, trebuie să constituie una din sarcinile foarte importante ale științei pedagogice" [3].

În prezent, în Uniunea Sovietică se desfășoară munca de ridicare a eficacității instructiv-educative a lecției.

Această muncă urmărește în primul rînd întărirea legăturii învățăturii cu viața, îmbinarea instrucției cu munca productivă și cu activitatea social-utilă a elevilor, asimilarea conștientă și temeinică de către elevi a bazelor științelor, însușirea metodelor de dobîndire independentă a cunoștințelor și de aplicarea lor în practică. În acest sens, se desfășoară munca științifică de cercetare cu privire la ridicarea eficacității lecției, întreprinsă de colectivul catedrei de pedagogie de la Institutul pedagogic „V. I. Lenin" din Moscova.

Sistemul metodelor de învățămînt în Uniunea Sovietică, în etapa actuală, se îmbogățește cu forme noi de activitate instructiv-educativă care includ pe elevi în munca social-utilă, apropie și mai mult școala de viață, de producție și contribuie la forma-

[1] *S. G. Șapovalenco:* „Metodele și formele organizatorice ale instruirii politehnice", Referat științific, 1962, p. 10.

[2] Prof. *I. T. Ogorodnikov:* Principalele probleme și metodica de studiere a eficacității lecției la bazele științelor în școală, Moscova, Institutul pedagogic din Moscova, 1961, p. 6—8.

[3] Idem.

rea unei atitudini comuniste față de muncă la elevi, ridicîndu-le continuu nivelul ideologic și politic.

Inițiative deosebit de prețioase în ceea ce privește crearea formelor noi de legătură a învățămîntului cu munca productivă au apărut după cel de-al XX-lea Congres al P.C.U.S., cînd au fost date îndrumări pentru inițierea sistematică a elevilor în munca din întreprinderi, colhozuri, sovhozuri, de pe loturi de experimentare și din atelierele școlare. În felul acesta a apărut și inițiativa creării brigăzilor de producție ale elevilor în ținutul Stavropol, inițiativă care s-a extins în multe regiuni din Uniunea Sovietică, ca și inițiativa organizării unor „gospodării didactico-experimentale" în școlile din regiunea Reazan, formă creată în vederea legării învățămîntului cu munca agricolă, a înarmării elevilor cu metodele agrotehnice înaintate.

În orașele și în centrele industriale au fost înființate ateliere școlare, brigăzi de construcții ale elevilor ș.a.m.d.

Pe baza principiului legării instrucției de viață, de munca productivă, de practica construirii comunismului, sistemul metodelor de instruire și-a schimbat caracterul și conținutul, s-a îmbogățit. În felul acesta, procesul de învățămînt și-a ridicat și mai mult eficacitatea lui instructiv-educativă.

DIDINA BARBULESCU
Aspirantă în pedagogie la Institutul pedagogic „V. I. Lenin" din Moscova

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„SOCIOLOGIA SUCCESULUI" ŞI EDUCAŢIA COMUNISTĂ*

Cartea tovarăşilor acad. M. Ralea şi T. Hariton „Sociologia succesului" s-a bucurat de o primire favorabilă în cercuri largi de cititori şi de o apreciere pozitivă a unor cunoscuţi recenzenţi de specialitate. E. Gall, de pildă, a relevat în revista „Contemporanul" meritele ei pentru abordarea de pe poziţiile marxism-leninismului a unei probleme sociologice de mare actualitate, necercetată ştiinţific în trecut. D. D. Roşca, în „Steaua" (Cluj) şi N. Tertulian, în „Viaţa Romînească", au evidenţiat contribuţia acestei cărţi la dezvoltarea filozofiei marxiste, iar Anton Tabachiu, în „Revista de psihologie", însemnătatea ei pentru psihologia socială.

În recenzia de faţă ne vom referi la alte aspecte ale lucrării şi anume la cele pedagogice-educative. Socotim abordarea teoriei sancţiunilor premiale elaborată de acad. M. Ralea şi T. Hariton, cu atît mai necesară din punctul de vedere al pedagogiei, cu cît, după noi, esenţa însăşi a succesului, aşa cum este determinată în această concepţie, are în primul rînd un caracter educativ de masă.

În adevăr, după autorii lucrării: „Societatea acordă succes acelor *opere* (legate sau desprinse de persoane) în care recunoaşte întruparea propriilor idealuri, valori sau tendinţe, nu pentru plăcerea de a le *contempla*, ci pentru nevoia de a le promova, de a le realiza pe o scară tot mai largă, pe o treaptă tot mai înaltă. Aceasta este *funcţia primordială a succesului:* indicarea, prin laudă şi celebritate, *a valorilor sociale, practice, în curs de realizare* pentru o înfăptuire cît mai completă şi cît mai grabnică a lor. Mai precis, *succesul şi insuccesul sînt mecanisme sociale prin care societatea sau clasele sociale îşi definesc şi îşi promovează valorile*". (p. 174, subl. în orig.) sau într-o formulare mai complexă — sancţiunile premiale „consfinţesc marile cuceriri ale omenirii, recunosc expres, în chip solemn, valoarea lor socială şi le aşază în tezaurul cultural al omenirii, invitînd oamenii pe temeiul lor şi uneori după modelul lor, la noi creaţii, din ce în ce mai desăvîrşite" (p. 556).

„Sociologia succesului" demonstrează temeinicia acestei teze cu o foarte bogată documentare istorică. Sancţiunile premiale, evidenţierea operelor şi activităţilor umane de vîrf, nu au ca scop numai răsplătirea autorilor, ci mai ales stimularea maselor spre iniţiativă, producţie şi creaţie, educarea lor în spiritul tradiţiilor progresiste ale omenirii, în spirit revoluţionar constructiv. Firesc, în societăţile scindate în clase sociale antagoniste, în sînul cărora lupta de clasă îndeplineşte un rol foarte important, succesele se desfăşoară pe două linii opuse: succese conservatoare, reacţionare, susţinute de clasele exploatatoare şi succese progresiste, revoluţionare promovate de clasele exploatate, care luptă pentru transformarea revoluţionară a formelor sociale de viaţă. În această perioadă a istoriei universale, funcţii edu-

* Acad. M. Ralea şi T. Hariton, „Sociologia succesului", Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1962 (565 p.).

cative progresiste nu îndeplinesc decît sancțiunile premiale acordate de clasele revoluționare, de clasele sociale în ascensiune.

Tezele în această problemă sînt formulate chiar de autori. Ei arată pe larg cum s-au folosit clasele sociale de sancțiunile premiale în interesul lor, făcînd din ele, atunci cînd este vorba de clase dominante din orînduirile trecute, un instrument ideologic al exploatării de clasă. Răspîndind prin mijlocirea succeselor acordate anumite valori, popularizînd anumiți „eroi", propagînd anumite exemple, clasele dominante din vechile orînduiri sociale n-au făcut decît să înșele masele, să le „formeze" în spiritul intereselor lor de clasă.

Dacă prin sancțiunile penale, clasele dominante *impun maselor o anumită conduită*, care aduce mai mult a intimidare și dresaj, prin sancțiunile premiale, prin promovarea valorilor sociale cu ajutorul acestora, ele urmăresc să determine în mase o anumită stare de spirit, o anumită adeziune la „valori", o anumită mentalitate, cu un cuvînt, o stare educativă corespunzătoare cu interesele lor de clasă.

De aceea, numai în socialism și comunism, datorită lichidării exploatării omului de către om, se poate vorbi de succese autentice, nefalsificate. Și tot numai în *socialism și comunism se poate vorbi de o* întrebuințare largă, nestînjenită, a sancțiunilor premiale ca mijloc de educare a maselor. Așa cum se arată în cap. VIII, intitulat „Succesul în socialism", în această orînduire socială dintr-un „proces spontan, evoluția succesului devine un proces organizat, luminat de știință, pe temeiul legilor obiective de dezvoltare a societății. De aceea, numai socialismul este capabil să stabilească în chip exact meritele fiecărui om sau ale fiecărei colectivități în dezvoltarea vieții sociale, și deci succesul lor în societate. Prin aceasta, succesul se *raționalizează*, el nu mai ia naștere la întîmplare, cu atît mai puțin după criterii mistice, iraționale, ci după criterii științifice, rațional stabilite și formulate. Locul eroilor imaginari sau mistici de altă dată îl iau *eroii reali:* eroul muncii socialiste, eroul apărării patriei, fruntașul în producție, fruntașul muncii comuniste, *inventatorul*, *inovatorul*, *raționalizatorul*. În același timp, prin lichidarea claselor exploatatoare, devine posibilă răsplătirea obiectivă a tuturor meritelor fără nici un alt criteriu în afară de cel al adevărului. Vechile mecanisme de falsificare a succeselor după interesele claselor conducătoare dispar, pentru că dispare suportul însuși care le-a generat. *Din pricina aceasta, succesul se moralizează*, el nu se mai acordă decît după merite reale și se acordă tuturor celor merituoși. Valorile reale ale umanității, în frunte cu omul însuși, sînt așezate la baza oricărui succes: oricine luptă pentru progres, pentru socialism, pentru comunism, oricine contribuie prin munca lui la construirea socialismului și a comunismului se bucură de stima tuturor oamenilor și se ridică în ierarhia morală, economică și politică a societății" (p. 272).

Prin sancțiunile premiale acordate fruntașilor *din diferitele domenii* de activitate se antrenează în muncă toate colectivele, îmbinîndu-se stimulenții materiali cu cei morali.

Autorii stăruiesc pe larg asupra însemnătății pe care o are școala, — pe lîngă alte mijloace de răspîndire a culturii în mase (presa, teatrul, cinematograful, radio-ul etc.) — în promovarea și cultivarea *succeselor. Dacă ar fi omise, de pildă, din* manualele școlare, din programele de învățămînt, anumite opere sau personalități istorice, celebritatea lor, deși bine meritată, ar scădea. De aici necesitatea selectării cu grijă a tuturor valorilor progresiste, pentru justa lor răspîndire. Astfel, se pune problema încadrării în programele de învățămînt nu numai a tuturor activităților importante din trecut, dar și ierarhizarea lor în funcție de valorile vii, actuale, ale construirii socialismului și comunismului. Așa, de pildă, o personalitate multilaterală ca Nicolae Bălcescu nu poate fi pusă pe același plan cu alți scriitori ai vremii,

valoroși din punct de vedere artistic, dar mai puțin însemnați prin contribuția lor la progresul social și la anticiparea pe plan ideologic a realizărilor sociale de mai tîrziu.

Tot în cadrul școlii este important să se atragă atenția asupra acelor personalități istorice care, pe lîngă opera lor de mare însemnătate socială, oferă posterității și exemple superioare de viață, prin lupta lor, prin eroismul, abnegația, intransigența, patriotismul și moralitatea lor. Se îmbină astfel recunoștința pe care o datorăm acestor personalități istorice cu procesul educativ desfășurat prin exemple reale, vrednice de urmat. În același cadru se valorifică exemplul luptătorilor clasei muncitoare, dintre care unii și-au dat viața pentru înfăptuirea marilor idealuri din vremurile noastre. Mulți dintre aceștia au murit tineri, fără putința de a-și desfășura întreaga lor capacitate de luptă, de muncă și de creație, dar pilda lor de eroism și de sacrificiu pentru progresul omenirii constituie o valoare nepieritoare. Cunoscînd aceste tradiții glorioase ale clasei muncitoare și ale partidului ei, tineretul școlar din țara noastră este educat în spirit revoluționar, în spiritul patriotismului socialist, pentru a deveni constructor activ al socialismului și al comunismului.

Prin urmare, „Sociologia succesului", deși nu este o lucrare de pedagogie, cuprinde numeroase elemente de interes pentru cercetătorii și practicienii din domeniul educației. Desigur nu li se poate cere autorilor, care și-au propus să scrie în primul rînd o lucrare de sociologie, să dezvolte consecințele pedagogice ale teoriei marxist-leniniste a sancțiunilor premiale. Această sarcină revine în mod normal pedagogilor de specialitate. Astfel, pornind de la problemele ridicate în această lucrare, s-ar putea întreprinde, după părerea noastră, unele cercetări, chiar experimentale, cu privire la efectul educativ al sancțiunilor premiale, în comparație cu cele penale (în înțelesul pe care îl dau autorii, incluzînd toate formele de dezaprobare sau combatere, ca: observația, satira, nepromovarea etc.).

„Sociologia succesului", apărînd la începutul anului 1962, nu a putut beneficia de învățămintele teoretice epocale desprinse din documentele Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. Așa, de pildă, în Raportul prezentat de tovarășul N. S. Hrușciov la Congres se arată: „În îmbinarea stimulentelor materiale cu cele ideologice, partidul vede calea justă care ne duce — și ne va duce neapărat — la crearea unui belșug și la repartiția după nevoi, la victoria muncii comuniste". Printre stimulentele ideologice se numără, fără îndoială, și succesul, în sensul lui cel mai larg, nu numai de recompensă morală, dar și de eficacitate tehnică, științifică, economică, socială, întrucît în socialism și în comunism opinia publică reprezintă în esență interesele întregii societăți, ale celei actuale, cît și ale celei viitoare. Apar din ce în ce mai frecvent forme de succes care nu se mai bazează pe realizări din trecut și uneori nici din prezent, ci pe marile proiecte ale viitorului, pe faptul că ele sînt concepute și asigurate în realizarea lor planificată. În acest cadru se poate vorbi și de „proiectarea" unui om nou, a celui chemat să trăiască și să activeze în comunism, așa cum ni-l arată „Codul moral al constructorului comunismului".

Școala este chemată să-și aducă contribuția, pe lîngă elaborarea și aplicarea celor mai potrivite mijloace de educație comunistă, și la succesul ideii de om nou, în sensul de stîrnire în rîndurile tineretului a entuziasmului pentru realizarea integrală a ei.

În concluzie, după părerea noastră, „Sociologia succesului" aduce o contribuție originală, de pe poziții marxist-leniniste, și la dezvoltarea unor probleme din domeniul pedagogiei. Specialiștii din acest domeniu găsesc în această lucrare numeroase sugestii pentru cercetările lor.

PETRE BARBULESCU

CONSIDERAȚII CU PRIVIRE LA MANUALUL DE LIMBA FRANCEZĂ PENTRU CLASA A VI-A*

Manualul intrat în uz în acest an școlar pentru elevii din prima clasă în care se studiază limba franceză din școala de 8 ani, elaborat pe baza noii programe, răspunde în bună măsură cerințelor ideologice, științifice și metodice pe care trebuie să le îndeplinească un bun manual și constituie un prețios auxiliar în munca profesorilor și a elevilor.

Problemele de lexic, fonetică și gramatică sînt tratate metodic și progresiv, mergîndu-se de la concret la abstract, de la simplu la complex, avîndu-se grijă, pe de o parte, ca volumul de cunoștințe să nu depășească posibilitățile de receptivitate ale elevilor din clasa respectivă, iar pe de alta, cunoștințele să fie legate de viață, de realitățile din țara noastră.

Textele sînt accesibile, variate, exercițiile de gramatică și chestionarele fiecărei lecții sînt adecvate, iar la sfîrșitul manualului se dau două rînduri de vocabulare, unul pe lecții și altul general.

Într-un cuvînt, manualul de care ne ocupăm reprezintă un pas înainte pe calea ridicării calității cărților școlare, problemă deosebit de importantă pentru învățămînt.

În cele ce urmează, vom face unele observații și propuneri pentru îmbunătățirea edițiilor viitoare.

Vom prezenta observațiile noastre întîi în ordinea parcurgerii manualului, lecție cu lecție, pagină cu pagină, și apoi pe categorii de probleme. E de la sine înțeles că, dacă nu vom menționa unele texte sau probleme, înseamnă că ele sînt valabile în forma în care se găsesc și că nu avem de făcut obiecțiuni.

★

Manualul are 173 pagini format mare și, ca structură, se compune din patru mari părți: lexic (și cîteva construcții elementare) pentru primele lecții (care sînt exclusiv orale), texte repartizate în 30 de lecții, recapitularea problemelor și a definițiilor de gramatică, vocabularul.

Pentru prima lecție introductivă, se dau pe două coloane 7 substantive feminine (la porte, la classe, la carte etc.) și 8 masculine (le livre, le cahier etc.). S-a început cu femininele și nu cu masculinele probabil pentru a nu pune de la început pe elevi în fața dificultăților de a pronunța pe *e mut* din articolul le, respectiv pe ö din articolul nehotărît *un*. Noțiunile de lexic sînt date imediat după enunțarea lor intuitivă, în mici construcții propoziționale: voici... voilà..., ca răspuns la întrebarea profesorului où est...?

În lecția a doua, se face un pas mai departe, utilizîndu-se întrebarea Qu-est-ce que c'est...? pentru a se obține răspunsul C'est une (un)... În partea a doua a acestui exercițiu de vorbire, se formulează

* Manualul de limba franceză pentru clasa a VI-a de Marcel Saraș și Ion Vicol, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1962.

întrebarea C'est un (une)...? Ca model de conversație, manualul dă această schemă:

C'est un (une)...?
Non, c'est un (une)...
Oui, c'est un (une)...

Credem că era mai logic ca primul răspuns să fie cel afirmativ și nu cel negativ, întrucît dubla operație mintală a copilului de a recunoaște obiectul ce i se arată și de a pronunța corect (într-o limbă străină) constituie o greutate în plus pentru exprimarea sa.

În prima lecție bazată pe text — Je regarde la gravure — se dau fonemele *e, ou* și *u* în cuvinte, precum și accentul tonic, se învață reprezentarea grafică a articolelor definite *le, la, l'* și a altor grupuri de litere. Ca definiție a lui *l'* manualul spune: *l' este forma elidată a articolelor le, la.* Această întrebuințare bruscă a cuvîntului *elidată*, pe care elevii nu-l cunosc, nu e recomandabilă. E necesar ca întîi să se explice ce este eliziunea și apoi să se folosească adjectivul din aceeași familie.

Într-o serie de lecții (începînd cu a IV-a), se dau diverse exerciții cu forma interogativă a verbelor, folosindu-se întîi expresia *Est-ce que?* și mai tîrziu (în lecția XI) construcții cu inversiunea subiectului. Este, desigur, bine că autorii doresc ca elevii să-și însușească formula *est-ce que?...*, dar credem că se face un abuz cu ea: numai în patru lecții și pe întinderea a 19 pagini de manual expresia *est-ce que* este întrebuințată de 53 de ori, fără a mai vorbi de faptul că și în lecțiile următoare ea revine foarte des. Această insistență asupra unei formule răpește un timp care ar fi putut fi ocupat cu învățarea altor noțiuni de lexic, cel puțin tot atît de necesare unui om ca și expresia întrebătoare.

Tot în cursul lecțiilor IV—VIII se tratează și adjectivul posesiv, în toate cele 4 situații care redau raporturile între posesor și obiectele posedate. Exemplele sînt bine alese și exercițiile de aplicare de asemenea. Este știut însă că în practica școlară această problemă a întrebuințării corecte a adjectivelor posesive este foarte dificilă, mai ales din cauza tendinței accentuate a elevilor de a pune și articolul definit, prin analogie cu limba maternă. Este deci imperios necesar să se facă foarte multe exerciții în acest sens. Unul dintre cele mai indicate exerciții este traducerea din limba română în limba franceză. Dacă ea nu s-a utilizat în lecțiile respective, considerăm că este bine ca, cel puțin la recapitularea materiei parcurse, și anume în capitolul intitulat Révision (Leçons 4—8), la pag. 41, să figureze un text compus dintr-un număr de propoziții în limba română, cu cît mai multe și variate adjective posesive.

La pag. 43 (lecția IX) se vorbește despre femininul adjectivelor și pluralul lor, întrebuințîndu-se în principal *petit* și *grand.*

În legătură cu femininul adjectivelor, facem de pe acum observația că această problemă nu e tratată complet în manual, nici în cursul lecțiilor, nici în capitolul de gramatică de la sfîrșit. Se dă numai regula generală a adăugirii lui *e* mut, dar nu se vorbește de loc despre alte modificări ortografice, de pildă despre cele ce survin la adjectivele terminate în *et* (ète, ette), *el* (elle) sau *er* (ère). Este adevărat că programa școlară nu menționează și aceste adjective, ele fiind prevăzute pentru clasa a VII-a, dar credem că era necesar să fie menționate, cu atît mai mult cu cît chiar în manualul de care ne ocupăm se întrebuințează și *Le Premier Mai* și *La première leçon*, fără însă a se da explicații despre cauza acestei deosebiri de scriere.

A doua observație privește locul adjectivelor grand, petit, bon, beau, despre care se face mențiune și la gramatică (pag. 141). Trebuie să se spună că ele *preced*, în imensa majoritate a cazurilor, substantivul, iar în puține cazuri cînd ele sînt așezate *după* substantiv, își schimbă sensul (un

grand homme, un homme grand). Or, *nici* la pag. 43, nici la gramatica recapitulativă, nu se face precizarea cuvenită.

Cît despre pluralul adjectivelor, atragem atenția că în textul de la pag. 102 (lecția a 25-a) se întrebuințează bine les tracteurs et les machines agricoles *fabriqués*, dar nu se dă explicația cu privire la acordul adjectivului cînd el se raportă la mai multe substantive de genuri diferite.

În lecția a noua, se introduce adverbul de cantitate *combien* (în formula *combien de)*, dar nu se face precizarea că această formulă este invariabilă, indiferent de genul și numărul substantivului la care se referă. Se știe tot din practica în clasă că elevii noștri sînt înclinați să scrie fie *combiens*, fie combien *des*, gîndindu-se la construcțiile romînești echivalente. Trebuia, în plus, să se dea și exemple cu *combien d'*, chiar aici.

La pag. 30 se dă adjectivul interogativ *quelle*, iar la pag. 54 *quels ;* despre *quel* se pomenește numai în treacăt, la pag. 95, în întrebarea *Quel âge as-tu ?*, iar *quelles* apare numai o dată, tot în treacăt, la pag. 127. Această problemă este deci abordată doar sporadic și nesistematic.

În ceea ce privește numeralele, nu înțelegem bine de ce programa recomandă numai numerele de la 1 la 30 și nu vorbește de loc de numeralele ordinale. La numeralele cardinale, elevii întîmpină greutăți numai la cele cuprinse între 11—20, 60—70 și 90—100. Ajunși la *trente*, le este relativ ușor să meargă mai departe. Despre numeralele ordinale nu se tratează în manual, ca lecție organizată, dar toate lecțiile sînt numerotate în franțuzește, de la *Première leçon* la *Trentième leçon*. Credem că în două ore de curs se poate epuiza întreaga problemă a numerelor, dîndu-se astfel elevilor noțiunile de bază, asupra cărora, bineînțeles, urmează să se revină în clasele următoare.

În privința verbelor, avem de spus următoarele :

Mai întîi considerăm că reducerea volumului de cunoștințe, în ce privește timpurile, numai la prezentul indicativ și la imperativ, iar verbele numai la auxiliarele être și avoir, la cele din grupul I și la cîteva din grupul III, este binevenită și autorii programei s-au orientat just. Manualul tratează bine aceste probleme, dar sîntem de părere că trebuia dat în manual și verbul *dire*, deși programa nu-l menționează, incluzîndu-l probabil în acel etc. care urmează după verbele écrire, faire, lire, mettre, partir, prendre. Este cu totul de prisos să reamintim importanța — și frecvența — lui *dire* în vorbire și particularitatea lui la persoana a II-a plural. În această privință, e clar că dacă s-a inclus în manual *faire*, trebuia inclus și fratele lui în materie de excepție — *dire* (după cum s-a inclus și celălalt frate, *être*).

Apoi, trebuia neapărat, după părerea noastră, să se precizeze cîteva aspecte ciudate — e drept — dar de o mare importanță :

a) la persoana I plural, un singur verb face excepție de la regula generală și acela este *être ;*

b) la persoana a II-a plural numai *trei* verbe fac excepție : *être, faire* și *dire ;*

c) la persoana a III-a plural numai *patru* verbe fac excepție : *être, avoir, aller* și *faire ;*

d) pronunția specială a diftongului *ai*, la pers. I plural a verbului *faire* (nous *fai*sons), situație identică la compușii lui faire (refaire, défaire, parfaire, satisfaire) și în adjectivul satisfaisant. Despre aceasta s-a spus ceva în treacăt, la pag. 84, dar nu e de ajuns.

Este adevărat că pentru verbul *faire* se dau în mai multe locuri exerciții bune, dar ele nu exclud sistematizarea pe care o propunem mai sus.

Remarcăm, de asemenea, că imperativul nu e tratat suficient în manual, în sensul că trebuiau date mai multe exerciții de aplicație. De altfel, imperativele auxiliarelor *être* și *avoir* nu sînt *de loc* date, nici la

lecțiile respective, nici la gramatică (pag. 144), unde în oriee caz trebuiau să figureze.

Gramatica recapitulativă ocupă în manual numai 11 pagini (137—148) ceea ce, trebuie să recunoaștem, e destul de puțin. De altfel, aici problemele sînt tratate în general, foarte pe scurt.

Știm cu toții, și programa o accentuează îndeajuns, că gramatica nu e un scop în sine și că ea se face inductiv și pe parcurs. De aceea, noțiunile de gramatică se dau cu discernămînt și, la început, cît mai elementar, cum s-a procedat și în cazul acestui manual pentru începători. Totuși, fără a se depăși acel minimum fixat de programă pentru chestiunile de gramatică la clasa a VI-a, credem că ar fi bine ca, la lecțiile viitoare, să se introducă unele completări importante și necesare:

— să se dea și aici, ca și în actualul manual de clasa a VII-a, tabloul pronunțărilor (fonemelor) în limba franceză, cu reprezentarea grafică și cu cuvinte caracteristice;

— să se insiste mai mult asupra importanței cunoașterii genului substantivelor, atrăgîndu-se atenția, în special, asupra celor care sînt masculine în franțuzește și feminine în romînește, acestea fiind, după cum se știe, numeroase și foarte uzuale;

— să se dea, în subcapitolul privitor la pluralul substantivelor, cîteva exemple de substantive (dintre cele mai curente), terminate la singular în *al*, care fac pluralul în *als*; nu propunem, bineînțeles, ca să se dea *tabloul complet* al particularităților și excepțiilor celor terminate în *al, au, eau, eu, oeu, ail, ou* și al celor cu două forme de plural (les cieux — les ciels, les aïeux — les aïeuls, les yeux — les oeils); acestea se vor învăța în alt an de studiu;

— să se adauge și alte exemple la subcapitolul despre femininul adjectivelor calificative;

— să se sublinieze, în legătură cu numeralul *cinq*, că numai acest cuvînt și substantivul le coq se termină în *q*, această literă fiind, în toate celelalte cazuri, urmată de vocala *u* și apoi de a, i, o (exemple);

— să se introducă în manual, la sfîrșit de tot, și un vocabular romîn-francez elementar, cuprinzînd în principal cuvintele folosite în texte; acest vocabular este mai mult decît necesar elevilor pentru rezolvarea diferitelor probleme lexicale, în special cînd au de făcut exerciții de retroversiune.

S-ar mai putea da, ca lecturi facultative, cîteva cîntece franțuzești de copii, ca *Savez-vous planter des choux?, Sur le pont d'Avignon, Au clair de la lune*, ale căror texte ar putea ele însele forma un obiect folositor de studiu morfologic, ca să nu mai vorbim de aportul incontestabil al muzicii în fixarea unor cuvinte, sunete și construcții gramaticale.

Aceste cîntece s-ar adăuga, ca efect instructiv-educativ, la poczioarele, anecdotele și ghicitorile din carte, care sînt bine alese, amuzante și folositoare.

Mai credem, apoi, că pentru culori ar fi fost bine să se dea un text special, cu cuvinte caracteristice și cu desene adecvate; atît exercițiul II de la pag. 119, cît și desenul cu baloanele colorate nu sînt concludente, mai ales că această ilustrație este nereușită din mai multe puncte de vedere.

Prezentarea grafică a manualului. S-a scris mult în ultimii ani, și mai ales în publicistica sovietică de specialitate, despre condițiile pe care trebuie să le îndeplinească un bun manual școlar și din punctul de vedere al aspectului său exterior, inclusiv al ilustrațiilor, încît nu mai e nevoie să reluăm sau să dezvoltăm teoretic această problemă; ne vom mărgini la fapte. Manualul de clasa a VI-a se prezintă în general mulțumitor, sub aspect grafic: hîrtia e de calitate bună, caracterele tipografice sînt mari și perfect vizibile, iar ilustrațiile — foarte numeroase — sînt în concordanță cu textele și, în cele mai multe cazuri, reușite. Desenele, deși

numai crochiuri, au viață și expresivitate. Ne-am permite, totuși, să sugerăm mai multă inventivitate și varietate în colorit. In imensa lor majoritate, desenele sînt bicrome (negru și roșu sau marron) și numai în șapte desene de la sfîrșitul cărții (pag. 123-127) mai apar și alte culori: gris, galben și albastru. E mult prea puțin ca variație și sugestivitate, iar predominanța negrului ajunge de la o vreme să irite ochiul.

Desenul de la pagina 119, care reprezintă un copil ținînd în mînă șapte baloane colorate, și care vrea să ilustreze un text despre culori, e cel mai puțin reușit din toată cartea. Mai întîi, toate aceste baloane au pe ele niște pete (în chip de ornamentații mai mult sau mai puțin circulare) care le urîțesc. Apoi, culorile nu sînt fericit realizate: în loc de verde, e un fel de albastru închis, roșul nu e roșu ci marron, iar unul dintre baloane e negru!... Într-un cuvînt, acest desen nu e veridic și prin urmare nu aduce nici o contribuție educativă sau estetică.

Cunoscut fiind interesul viu — am spune chiar pasiunea — copiilor pentru desenele colorate, am propune să se introducă eventual o planșe separată, din hîrtie cretată, cu desene sugestive, în culori, de arbori, fructe sau de obiecte familiare văzului, dar caracteristice.

★

Nu putem încheia acest capitol privitor la înfățișarea grafică a manualului fără a semnala și unele greșeli de corectură tipografică:

La pag. 19—20 numerotarea grupurilor de întrebări are lacune;

La pag. 26, în titlu, s-a tipărit élève (în loc de *élève*);

la pag. 32 s-a tipărit Héléne (în loc de *Hélène*);

la pag. 40, cuvîntul *Chestionar* trebuie trecut la pagina precedentă, sub titlu;

la pag. 53 s-a tipărit théatre (de două ori), în loc de *théâtre*;

la pag. 89 s-a tipărit batiment, în loc de bâtiment;

la pag. 95 se impune a se marca prin caractere groase litera t din cuvintele vingt-sept și vingt-neuf, despre care se spune în context că trebuie pronunțate (ceea ce e just);

la pag. 99, s-a tipărit le fenêtre, în loc de *la* fenêtre;

la pag. 114 s-a tipărit son pére a table, în loc de *son père à table*;

la pag. 115 se dă de completat propoziția *Mon frère... aussi part à la montagne* (formulare greșită; probabil că nu trebuia și cuvîntul *part*, judecînd după tema dată);

la pag. 142 s-a trecut eur, în loc de *leur*;

la pag. 153 s-a tipărit théatre, în loc de *théâtre*;

la pag. 163 s-a tipărit pioniers, în loc de *pionniers*.

★

Desigur, aceste scăpări din vedere nu scad valoarea științifică a manualului, care rămîne certă. Făcîndu-i-se și îmbunătățiri, el va constitui, neîndoielnic, o temelie solidă pentru învățarea limbii franceze în școala noastră.

LUCIAN VOICULESCU

UNELE OBSERVAȚII CRITICE PRIVIND „MANUALUL DE LIMBA ENGLEZĂ PENTRU CLASA A VI-A"*

Apreciem de la început că manualul de limba engleză pentru clasa a VI-a satisface cerințele metodice pe care trebuie să le îndeplinească un bun manual.

Manualul epuizează — în 148 de pagini — întregul volum de cunoștințe prevăzut în programa școlară pentru clasa a VI-a.

Numărul rațional de lecții de comunicare de noi cunoștințe, proporția și frecvența justă a lecțiilor recapitulative și de sinteză, precum și plasarea la sfîrșit a unor lecții de sinteză constituie trăsături pozitive ale structurii metodice a manualului.

La fel de judicioasă ni se pare și structura internă a lecțiilor tematice — nucleul manualului — care se compune din :

1. Vocabular tematic.
2. Fonetică (exerciții de ortoepie).
3. Text.
4. Gramatică.
5. Exercitii lexico-gramaticale.

Vom încerca să le examinăm pe rînd.

Vocabularul tematic este alfabetizat, fiecare cuvînt fiind însoțit de *transcrierea fonetică* (în paranteze drepte) și de *traducere*. Vocabularul tematic nu depășește 15 cuvinte, media fiind 10 cuvinte noi la lecție. În cadrul unor observații de amănunt, vom semnala unele inadvertențe care ar trebui corectate cu prilejul tipăririi unei noi ediții. Astfel, transcrierea fonetică în ansamblu nu este riguros exactă. Unele forme tari ar fi trebuit înlocuite cu forme slabe de pronunțare. (Principiul transcrierii vorbirii curente legate pare să fi stat în atenția autorilor, dar el nu a fost urmărit cu consecvență). Semnele grafice indicînd accentul în cuvînt sînt, în multe cazuri, redondante (la monosilabice) sau lipsesc (la polisilabice), desigur nu din vina autorilor. La verbele la infinitiv, particula *to* fie că lipsește, fie că e în paranteze sau fără paranteze, fie că este redată fonetic sau nu (mai ales la primele 20 de lecții) ; ar fi trebuit transcrisă fonetic, în toate cazurile, pentru ca elevii să învețe, măcar intuitiv, cînd se pronunță [tu] și cînd [tə].

Vom da numai cîteva exemple de erori avînd o valoare fonologică-semantică și care dau un alt sens decît cel dorit. Astfel, la pagina 38 expresia de mulțumire *thank you* trebuia transcrisă fonetic ['θəeŋkju] și nu [θəeŋk'ju:], aceasta din urmă folosindu-se numai ca răspuns la mulțumirea exprimată de cineva, deci reciprocitînd o politețe, de exemplu (în vorbirea dialogată) : „Thank you !" „['θəeŋkju:] (Mulțumesc) !, „Thank you !" „[θəeŋk'ju:] (Eu vă mulțumesc !). La pagina 124 cuvîntul *contest* folosit în text și tradus ca substantiv trebuia transcris ('kɔntest) și nu (kən'test), aceasta din urmă fiind pronunțarea verbului (omograf). Are loc, așadar schimbarea accentului morfologic. Uneori cuvîntul din vocabularul tematic este tradus printr-un alt sens decît cel pe care

* Manualul de limba engleză pentru clasa a VI-a de Mariana Țăranu și Leon D. Levițchi, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1962

îl are în context. Astfel, la pagina 73 cuvîntul *steady* este tradus „statornic" însă în context apare evident sensul de „sigur": *Our hands are steady* (Mîinile noastre sînt *sigure*, nu statornice!). Alteori cuvîntul nu e tradus satisfăcător sub raport gramatical. La pagina 105 *to stand* s-a tradus „a fi de partea cuiva" (incorect). „A fi de partea cuiva" ar fi trebuit tradus (folosind verbul *to stand)* prin „to stand *by somebody*" sau „to stand *by a person*". Cum însă elevii nu au învățat cuvîntul „somebody" și nici cuvîntul „person", expresia ar fi trebuit rezolvată astfel: *to stand by* a fi de partea (cuiva). De fapt, în textul lecției este vorba de construcția *to stand for peace* (a fi pentru pace, a se declara în favoarea păcii). Soluția cea mai bună ar fi fost fie să se treacă la vocabular construcția *to stand for* cu traducerea „a se declara pentru (cineva, ceva), a fi în favoarea (cu genitivul: cuiva, a ceva), fie să se treacă sintagma *to stand for peace* ca atare (așa cum apare în text), cu traducerea arătată cîteva rînduri mai sus.

Fonetica: La prezentarea fonemelor limbii engleze s-a procedat *metodic* (o bună dozare a sunetelor necunoscute în cadrul unei singure lecții), *natural* (s-au dat paralel și consoane și vocale, așa cum se întîlnesc în mod normal în cuvinte), *comparativ* (comparații între sunetele limbii engleze și romîne, precum și între diferite *foneme* ale limbii engleze) și *descriptiv* (indicîndu-se poziția diferitelor elemente ale aparatului fonator în momentul emiterii sunetelor). Dar și la acest capitol al foneticii unele chestiuni ar trebui corectate, iar altele ar necesita o explicație mai clară. Astfel, la paginile 6 și 18 nu se spune ce anume trebuie să se pronunțe pentru producerea sunetului [əe] și, respectiv, [ɔ:] iar la paginile 12 și 20 se indică numai ce *nu* trebuie să se pronunțe (!) pentru a obține sunetul [ð] și, respectiv [θ]. În toate aceste cazuri ar fi fost mult mai indicat să se arate *ce* (nu numai *cum)* trebuie să pronunțăm pentru a obține sunetul dorit. (Ex. [θ] este [s] rostit prin apăsarea vîrfului limbii pe incisivii superiori sau — *mai simplu*, dar cu același rezultat — cu vîrful limbii între dinți, iar [ð] este [z] rostit în același mod. La pagina 14 se afirmă — corect — că „sunetul vocalic lung [a:] se pronunță în afundul gurii și este diferit de sunetul *a* din limba romînă". Nu rezultă însă cu suficientă claritate în ce constă diferința enunțată, fraza părînd astfel neterminată logic. Citind fraza — așa cum este ea construită — ne putem pune întrebarea: „prin ce este diferit sunetul englezesc de cel romînesc?". Și aceasta pentru motivul că tocmai *lungimea* vocalei *posterioare* englezești (față de corespondentul *medial* romînesc, mai *scurt)* nu conduce la o concluzie *explicită*. Credem că fraza de mai sus s-ar cuveni clarificată.

La pagina 15 se afirmă că „sunetul [r] se transformă *totdeauna* (sublinierea noastră) în [ə] cînd se găsește la sfîrșitul unui cuvînt". Este inexact! În cuvinte ca *bar, car, far, star* etc. (pronunțate [ba:], [ka:], [fa:], [sta:] etc.) r final nu se transformă în [ə]. Ideea „cînd r este cuprins într-un diftong sau triftong" nu a fost exprimată de autori. Socotim precizarea propusă absolut indispensabilă.

În legătură cu sunetele [aʊə], [ɪə], [ɛə], [ɔə] și [ʊə] se afirmă la paginile 15, 24 și 25 că r este *pronunțat voalat* (sublinierile noastre). În legătură cu această afirmație avem două obiecțiuni: una de ordin științific, iar alta de ordin metodic. În pronunția vorbitorilor de limbă engleză din Anglia — aceasta fiind pronunția care se învață și în școlile noastre —, r nu se pronunță niciodată [r] în cadrul diftongilor și triftongilor, ci este complet vocalizat. Nu putem vorbi, așadar, de un r pronunțat voalat. Numai în Statele Unite se aude — e drept, la destui vorbitori americani ai limbii engleze, mai ales în statele din vest — un r cacuminal, retroflex, în poziții (vezi mai sus) în care vorbitorii englezi nu îl pronunță de loc. Obiecțiunea

de ordin metodic este ridicată de faptul că *„voalat"*, fiind un cuvînt cu totul vag și imprecis, ceea ce elevii ar putea reține din manual în legătură cu problema de mai sus este că r se pronunță totuși — mai mult sau mai puțin voalat — ceea ce e fals. O astfel de afirmație — ca aceea din manual — ar putea eventual induce în eroare și unele cadre didactice și va crea confuzii și nedumeriri și în mintea elevilor cînd aceștia vor vedea că sînt corectați de profesor la lecție în momentul cînd rostesc pe *r* ca [r], deși în manual scrie că *r* se pronunță (fie și foarte voalat).

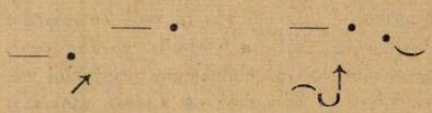
La pagina 18 rezultă — eronat — că între [ɔ] și [ɔ:] nu ar exista diferențe de calitate, ci numai de durată.

La pagina 28 se face o repetare a sunetelor învățate pe baza unui tablou recapitulativ. Sunetul [ɔ:] este exemplificat prin cuvintele *all* și *wall (-gazette)*, iar sunetul [ʌ] prin cuvintele *come* și *one*. Prin analogie cu *wall* [wɔ:l] și *all* [ɔ:l] elevii ar putea deduce — greșit — că pronunțarea lui *one* este [ʌn] de vreme ce *come* se pronunță [kʌm]. Comparînd pe *wall* [wɔ:l] cu *all* [ɔ:l] ei vor fi constatat că aceste două cuvinte se deosebesc în scris numai prin *w* (pe care îl are primul cuvînt), dar că absența acestei litere (în cel de-al doilea cuvînt) nu influențează pronunțarea restului de litere care sînt identice în cele două cuvinte. Dar și *come* și *one* — pe de altă parte — se deosebesc grafic mai ales printr-o singură literă *c*, (opoziția *m* — *n* va fi respectată de elevi), numai că în acest al doilea caz cuvîntul *one* trebuie pronunțat [wʌn] și nu [ʌn]. Soluția ar fi fost ca *one* să fie transcris fonetic integral.

Și acum cîteva cuvinte despre *melodie*. Această problemă este tratată succint la pagina 31 în cadrul unei „lecții de fonetică". Se afirmă cu acest prilej că „în limba engleză, ca și în limba română, tonul propozițiilor și frazelor poate fi urcător sau coborîtor" și se dau două exemple — unul de propoziție interogativă și altul (răspuns la întrebare) de propoziție afirmativă. Asemănarea cu limba română este, grosso modo, valabilă numai în cazul propozițiunilor enunțiative afirmative. În cazul propozițiunilor interogative generale (general questions), deși tonul este în general urcător (↗) atît în română cît și în engleză, există totuși diferențe specifice între cele două limbi. În română se pornește de la un punct mai jos, menținut constant cîtva timp, apoi tonul urcă, de obicei brusc, pînă la un nivel mai înalt. În engleză se pornește de la un punct mai înalt (decît în română), după care tonul coboară pentru ca apoi să urce la un nivel aproximativ egal sau inferior punctului inițial de plecare. Vom da două exemple de propoziții interogative generale, însoțite de transcrierea lor tonetică, pentru a ilustra diferențele semnalate mai sus.

Română: *„Ai o carte?"*

Engleză: „Have you a book?"



(barele orizontale și curbele indică silabele accentuate, iar punctele silabele neaccentuate).

Considerăm că ar fi fost util ca cele expuse aici să fi fost reprezentate grafic în manual. În orice caz, ar fi trebuit să li se atragă atenția elevilor asupra faptului că în propozițiunile interogative generale prima silabă accentuată este rostită în engleză pe un ton mai înalt decît în română. Aceasta, urmată de cîteva exerciții de intonație corectă, ar fi fost suficient. Altminteri, elevii vor continua să intoneze în englezește după modelul românesc.

Textele lecțiilor — destul de multe dialogate — sînt, în general, bine alese, cu un bogat conținut educativ. S-a urmărit și s-a realizat folosirea unei limbi vii. Fabulația este atrăgătoare. În comunicarea noilor cunoștințe lexico-gramaticale s-a mers progresiv, *gradat*, realizîndu-se un bun dozaj, ca de pildă la lecția a II-a „Books-

Exercise-books" (Ex. „Pete has o book. He has a clean book. Pete has two exercise-books. He has two clean exercise-books" etc). Alteori s-a adoptat procedeul *perceperii prin contrast*, ca la lecția a VIII-a „At the Window" (Ex. This is a cat. That is a dog. This cat is in. That dog is out. The cat is here. The dog is there") etc.

Însă și aici s-au strecurat unele inadvertențe și omisiuni. Astfel, la pagina 74 titlul lecției („The Children Go to Cinema") este incorect. Eroarea se menține și la tabla de materii, deși în programă întîlnim formula corectă („The Children Go to *the* Cinema"). Surprinde, la pagina 122, în cadrul lecturii suplimentare „The Lion and the Mouse", folosirea verbului cu prepoziția condiționată *to run over* tradus ad hoc, dar incorect, la vocabularul tematic de la pagina 123, prin „a da peste, a găsi". *To run over* poate fi tradus prin „a da peste", dar nu cu sensul de „a găsi", ci cu sensul de „a călca". În ceea ce privește folosirea ca atare a verbului *to run over*, mărturisim că nu cunoaștem originalul englez (care ni se spune că a fost adaptat), așa încît nu putem ști dacă construcția verbală cu pricina a fost preluată tale quale din textul original. Fiind vorba însă de o adaptare, socotim că autorii și-ar fi putut permite să modifice originalul englez, înlocuind unele construcții — eventual folosite acolo doar stilistic — prin altele cu o circulație mai largă. Astfel, în loc de *to run over* se putea întrebuința *to run into* (a da peste, a găsi pe neașteptate, a se trezi față în față cu).

La paginile 79 și 97 apare expresia *o'clock* în construcții ca *it is ten to two (o'clock), it is two (minutes) to two (o'clock), at a quarter past ten o'clock* etc. Parantezele ne arată că se poate renunța la cuvintele cuprinse în ele. Credem că ar fi fost mai bine dacă *o'clock* nu figura de loc, pentru motivul că în vorbirea curentă *o'clock* apare numai în legătură cu orele întregi, nu cu subdiviziunile orelor. Făcînd această observație mergem, de fapt, pe linia unei engleze vorbite, deopotrivă cu autorii, care au demonstrat acest lucru și prin folosirea în general a formelor slabe la transcrierea fonetică a vorbirii curente legate. Renunțarea în cazurile de mai sus la expresia *o'clock* (și chiar la articolul nehotărît *a* în construcția *it is a quarter to two)* este o consemnare a unui fapt de limbă.

La paginile 33 și 37 apar în textele respective cuvintele *dog's* și *Mary's*. Această formă de genetiv (sintetic) este explicată de abia la pagina 44, adică peste trei și, respectiv, două lecții. La paginile 53 și 68 textele includ construcțiile *seven's* și *it's*, dar formele contrase sînt explicate tocmai la pagina 94, peste nouă și, respectiv, cinci lecții (!).

Verbul *to want* apare în text la paginile 82, 89 și 93 (de două ori), fără însă să fi fost trecut în vocabularul tematic sau, măcar, în vocabularul final. De asemenea, *village* (pag. 109) nu figurează tradus nicăieri, iar elevii trebuie să deducă traducerea verbului *to work* (la paginile 40, 89 și 103) pe baza substantivelor *home-work* (pag. 25) și *work* (pag. 40, netradus).

Gramatica este bine tratată, atît în cuprinsul lecțiilor, cît și în cadrul „rezumatului de gramatică". Informația gramaticală este corectă, clară, precisă, iar comparațiile cu limba romînă sînt juste. Vorbind despre *verbele modale* (pag. 38, 41, 65 și 133) autorii par a fi omis amănuntul că elevii nu au învățat verbele modale la lecțiile de romînă. Pe lîngă conjugarea completă a paradigmei, s-ar fi cuvenit să se arate ce sînt aceste verbe numite modale, ce exprimă ele ș.a.m.d.

La pagina 17, exemplul din chenar („Nicușor vede pe Petrică") e incorect din punctul de vedere al limbii romîne. Înțelegem că autorii au vrut să evite pronumele *îl* (poate pentru relevarea corespondenței cu limba engleză), dar credem că s-ar fi putut găsi un alt exemplu. La pagina 50 ar fi fost utilă indicarea pluralului adjectivelor posesive romînești pentru

a arăta cum corespondentul englez nu se schimbă nici după număr (în chenar). Afirmația făcută la pagina 57 (citățm) „Nu se folosește articolul înaintea : a) substantivelor comune la plural, de exemplu : sports-sporturi", este generală, fals ilustrată printr-un caz particular corect. Adevărul este că, dacă facem abstracție de numele proprii, imensa majoritate a substantivelor din vocabularul limbii engleze este deținută de substantive comune avînd și forme de plural. Oare aceste cuvinte nu pot avea ca determinant un articol hotărît ? Nicidecum. Pe de altă parte, *sports* este un caz particular... Într-adevăr, *sports* are, după noi, în primul rînd sensul de „sport" (singular) și de abia în al doilea rînd pe cel de „sporturi" (plural). După părerea noastră, titlul lecției a XIV-a din manual „Sports" (pag. 56) se traduce firesc prin „Sport" și nu prin „Sporturi". De altfel, cum în textul lecției acest cuvînt nu mai apare, credem că s-ar fi putut renunța la întreaga referire gramaticală. La pagina 83, *„to come-coming"* ar fi trebuit dat la excepții, nu la regula generală.

Exercițiile lexico-gramaticale din manual au dubla calitate de a fi *tipice*, menite să releve un anumit fenomen lexico-gramatical, și *gradate* în dificultate. Exercițiul 4 de la pagina 27 (*Memorați :* I am a pioneer, you are pioneers. She is a schoolgirl ; they are schoolgirls. He is a schoolboy ; they are schoolboys) ni se pare neproductiv, ca și exercițiul 4 de la pagina 38 (*Memorați :* I can write very well), exercițiul 3 de la pagina 69 (*Memorați versurile*) și exercițiul 3 de la pagina 84 (*Memorați :* I like drawing. Drawing is nice. I have a nice drawing).

Considerăm că trebuie să li se dea elevilor — cu începere din primul an de studiu al unei limbi străine — *modele* (tipare) de limbă care să faciliteze procesul automatizării folosirii materialului de limbă și să ducă la o exprimare orală instantanee, spontană. Acestea însă trebuie să fie *productive*, adică să permită însușirea și folosirea pe baza lor a noilor cunoștințe lexico-gramaticale printr-un procedeu de mutatis mutandis în cadrul unor *tabele de substituție* a căror folosire în școlile noastre considerăm că ar trebui introdusă cît mai repede. Considerăm judicios alcătuite exercițiul 4 de la pagina 35, exercițiul 4 de la pagina 42, exercițiul 4 de la pagina 77, exercițiul 2 de la pagina 85, exercițiul 4 de la pagina 91 și, mai ales, exercițiul 1 de la pagina 98 (de memorat un dialog, pe roluri). Oricum, cu toate rezervele noastre privind utilitatea memorării unor poezii pentru deprinderea exprimării orale, credem că ar fi fost absolut necesar ca fragmentele în versuri să fi fost cel puțin însoțite de transcrierea lor fonetică, cu indicarea ritmului, eventual și a melodiei.

La pagina 86, exercițiul 7, elevii au de răspuns la întrebarea *„Must we write a letter ?"* avînd sensul de „Trebuie, este necesar, sîntem obligați să scriem o scrisoare ?". Construcția exprimă, așadar, *obligația, necesitatea*. Este logic să presupunem că la această întrebare șansele ca un elev să răspundă prin „Yes" sau „No" sînt egale. Considerăm că în 50% din cazuri, elevii vor greși — și nu din vina lor. Într-adevăr, dacă răspunsul *„Yes we must (write a letter)"*, adică „Da, trebuie / este necesar / sîntem obligați (să scriem o scrisoare)" este corect, răspunsul *„No, we must not (write a letter)"*, adică „Nu, trebuie/nu avem voie (să scriem o scrisoare)", exprimînd *interdicția* (și nu *lipsa necesității*), este incorect din punct de vedere logic. Pentru a comunica lipsa necesității (exprimate în întrebare), trebuia folosită construcția cu verbul modal defectiv *need* (în loc de *must*). Răspunsul corect — logic și gramatical — ar fi fost deci *„No, we need not (write a letter)"*, adică „Nu, nu e necesar / nu e nevoie/nu sîntem obligați/nu trebuie (să scriem o scrisoare)". Aici induce în eroare atît o condiție obiectivă, polisemantismul verbului „a trebui" la negativ (cu sensul de „a nu fi necesar" — lipsa necesității — dar și „a nu avea voie" — interdicția),

cît și una subiectivă, faptul că elevii clasei a VI-a nu au învățat verbele modale nici la orele de limba romînă. Cum însă autorii nu au intenționat să suplinească această „deficiență" printr-o pregătire gramaticală (teoretică sau practică, pe bază de exemple), considerăm că exercițiul respectiv este, în cel mai bun caz, inutil.

Exercițiul 3 de la pagina 76 ni se pare prea ușor și nesemnificativ, solicitînd doar o activitate mecanică (introducerea negației *no*, fără excepții, în spațiile goale, în cadrul unor propozițiuni). El poate fi însă interpretat ca o bună pregătire în vederea rezolvării exercițiului următor (numărul 4, pagina 77) care este judicios alcătuit.

În textul exercițiului 2 de la pagina 94 întîlnim propoziținea *„He plays basket very well"* (greșit) în loc de *„He plays basket-ball very well"* (corect). „Basket" în engleză înseamnă „coș" și nu „jocul de baschet".

Excelent este exercițiul de la pagina 104 (fără indicații de lucru, probabil de memorat) cuprinzînd *verbe de mișcare* la imperativ în cadrul unor propoziții-comenzi de obicei rostite de profesor în clasă: „Come here! Go to the blackboard! Sit down! Stand up!".

Credem că ar fi fost bine ca astfel de propoziții imperative (la care s-ar fi putut adăuga și altele într-o *suită logico-dramatică*, de pildă „Pupil N. please come here! Take the pointer! Show England / Rumania/ London/Bucharest on the map! Good! Put down the pointer! Go back to your seat! Sit down! The lesson in over! Stand up! Good-bye! etc. [1], care au rolul de *a activiza* clasa, să fi fost plasate la începutul manualului [2], putînd face obiectul unui *curs introductiv oral*. Nu sîntem de acord cu autorii programei și manualului de engleză pentru clasa a VI-a care au prevăzut introducerea simultană în predarea primelor noțiuni de limbă engleză a *ortografiei tradiționale*, a *transcrierii fonetice* și a *ortoepiei*. Într-adevăr, dacă în cazul limbii ruse, franceze, germane, spaniole etc. *ortoepia* se întemeiază pe *ortografie*, neputîndu-se formula *reguli de citire* în afara *aspectului scris al limbii*, în engleză nu există nici o corespondență între *ortoepie* și *grafie*. Aceste două aspecte dificile ale limbii engleze se influențează negativ, dacă nu au fost însușite și consolidate în prealabil.

Nu putem încheia recenzia de față fără o scurtă apreciere a aspectului tehnico-grafic al manualului. Semnalăm ca deosebit de sugestive desenele de la paginile 29, 46, 62, 91 și 104 ilustrînd un fenomen lexico-gramatical.

În planșa colorată precedînd lecția a XII-a despre „Culori", potrivit indicațiilor textului, *creionul* (din planșă) ar fi trebuit să fie cafeniu și nu albastru. Apreciem de asemenea că la pagina 51 ultimul desen ar fi trebuit executat la un unghi de 45°, iar la paginile 3—4 nu reiese „imediata vecinătate" a fonemelor [i:] și [i]. Credem că poziția aparatului fonator la pronunțarea celor două sunete ar fi trebuit ilustrată într-o singură planșă fonetică, așa cum s-a procedat la pagina 11 pentru sunetele [d] și [t].

În general, manualul — tipărit pe hîrtie semivelină de culoare alb-gălbuie, într-un format comod (17×24), cu caractere de 2—3 mm, frumos ilustrat în două culori, avînd o copertă și o planșă policromă în text — corespunde și din punctul de vedere al cerințelor igienico-estetice ca manual școlar.

ADRIAN NICOLESCU

[1] A se vedea *V. N. Saakianț*: „Cursul oral introductiv la clasa a V-a", din „Inostrannîe iazîki v școle", Moskva, 4/1962.

[2] Pentru dezvoltarea exprimării orale a elevilor și pentru a crea o atmosferă specifică în clasă, profesorul va trebui să introducă, începînd chiar cu prima oră, o serie de expresii uzuale, chiar dacă formele gramaticale folosite nu sînt încă învățate de elevi. A se vedea în acest sens lucrarea „O prepodavanii inostrannîh iazîkov v vosmiletnei școle", Ed. Academiei de Științe Pedagogice a R.S.F.S.R., 1961.

LUMEA SPIRITUALĂ A ŞCOLARULUI[1]

Rezultat al unei îndelungate experienţe personale, cartea cunoscutului pedagog V. A. Suhomlinski abordează problemele majore ale educaţiei comuniste a tineretului în condiţiile de construire desfăşurată a comunismului de către oamenii sovietici.

În calitatea sa de profesor, diriginte şi director, autorul a studiat timp de 25 de ani o serie de colective de elevi la vîrste diferite, precum şi munca educativă a cadrelor didactice din mai multe şcoli, cu scopul de a stabili factorii care determină formarea personalităţii elevilor. Fără îndoială că rezultatele acestei munci remarcabile nu pot fi epuizate în cadrul unei recenzii. De aceea, subliniind meritele generale ale cărţii, ne vom referi, în continuare, în special la acele aspecte care au fost mai puţin dezbătute în lucrări asemănătoare.

Autorul a avut în vedere nu numai viaţa diferitelor colective de elevi, dar şi surprinderea etapelor de dezvoltare ale acestora. În acest fel, concluziile obţinute au permis şi indicarea căilor celor mai potrivite pentru educarea elevilor.

Autorul porneşte de la premisa că formarea şi dezvoltarea lumii spirituale a tinerei generaţii, pregătirea tineretului pentru construirea comunismului, constituie importante probleme ale teoriei şi practicii educaţiei comuniste. Studiind locul şi rolul cerinţelor intelectuale şi al intereselor elevilor de vîrstă şcolară mijlocie şi mare — ca aspecte ale dezvoltării spirituale a tinerii generaţii — autorul ajunge la concluzia că ele sînt strîns legate de viaţă, de dezvoltarea societăţii şi întărirea relaţiilor socialiste, de trecerea treptată de la socialism la comunism. Materialul faptic expus, care sprijină aceste concluzii, este semnificativ şi deosebit de interesant prin caracterul lui inedit în literatura de specialitate.

Înainte, cînd şcoala medie era considerată o verigă intermediară care pregătea tineretul în exclusivitate pentru învăţămîntul superior, cerinţele intelectuale şi interesele elevilor se legau în principal cu viitoarea muncă intectuală.

Odată cu reprofilarea şcolii medii, cu transformarea ei într-un mijloc de pregătire în principal pentru muncă, cerinţele intelectuale şi interesele elevilor capătă o orientare nouă. Ele sînt ancorate în viaţă, legate de munca în fabrică, uzină, colhoz ş.a.m.d. Acest fenomen social are consecinţe deosebite în planul de dezvoltare a personalităţii elevului. Sarcina educatorilor este de a contribui la crearea unei motivaţii noi, atît pentru ei, cît şi pentru elevi.

Dacă studierea ştiinţelor legate de munca productivă pe care elevii o vor presta în viitor devine obiectul unui interes susţinut din partea lor, însuşirea cunoştinţelor din ciclul umanistic poate suscita interesul elevilor numai prin crearea unor perspective educative corespunzătoare; numai atunci cînd „în însuşirea

[1] *V. A. Suhomlinski*, „Lumea spirituală a şcolarului", EDP.

cunoștințelor umaniste ei văd afirmarea demnității morale a omului muncitor".

Cunoștințele sînt, așadar, necesare nu numai pentru munca direct productivă. Un colhoznic urmează un institut umanist pentru că „atunci cînd știi multe, te simți cu adevărat om".

Autorul consideră că educației îi revine sarcina de a face pe elevi să înțeleagă noblețea cunoașterii și transformării lumii, măreția și forța gîndirii. Trebuie educată la elevi dorința fierbinte de a învăța, de a cunoaște și de a-și îmbogăți mintea în legătură cu o muncă folositoare societății.

Definind sfera noțiunii de viață spirituală, autorul se referă la formarea, dezvoltarea și satisfacerea cerințelor morale, intelectuale, estetice și a intereselor omului în procesul activității practice. Izvorul vieții spirituale este realitatea obiectivă, viața socială, experiența individuală, socială și morală a omului. Bogăția spirituală a omului (atitudinea morală, principialitatea motivelor, interesele, convingerile etc.) se manifestă în conținutul vieții sale sociale, în relațiile sale cu ceilalți oameni, în rolul lui în colectivul de muncă din care face parte. Dintre factorii care condiționează viața spirituală a omului, autorul indică: dezvoltarea sa fizică, influența conștiinței sociale asupra celei individuale, practica socială în ansamblu.

Sarcina școlii este de a crea condițiile necesare unei astfel de activități care să asigure manifestarea activă a forțelor spirituale ale omului.

Cartea cuprinde șase capitole. Primele trei capitole se referă la probleme generale și analizează conținutul lumii spirituale a elevilor, metodele formării ei, precum și rolul condițiilor externe, ca factori determinanți ai vieții spirituale a elevilor. Celelalte trei capitole analizează diferite perioade de vîrstă: „de la copilărie la adolescență", „adolescența", „tinerețea".

În capitolul — „Convingerile comuniste ale omului, baza bogăției și plinătății lumii sale sufletești" — se subliniază faptul că baza lumii spirituale a omului nou o constituie trebuința internă de a munci după capacități. Cînd elevul începe să-și pună problema „ce va fi" și „ce fel de om se străduiește să fie", aceasta atestă faptul că el înțelege unitatea muncii și a vieții spirituale.

Ideile comunismului cuprind nesfîrșite posibilități pentru însuflețirea tineretului. Ele se manifestă și se dezvoltă în practică, în relațiile concrete în care intră elevul atît în colectivul școlii cît și în cel al muncitorilor vîrstnici, iar transpunerea în viață a acestor idei devine muncă creatoare, satisfacerea cerințelor colective și personale, adică baza fericirii omului.

Înțelegerea și participarea la împlinirea țelurilor sociale înalte ale muncii dă tinerei generații bucurie și viață sufletească bogată. Omul societății socialiste este în primul rînd muncitor și viața sa sufletească se leagă nemijlocit de muncă.

Referindu-se la „Căile și metodele formării lumii spirituale a școlarului", autorul pornește de la constatarea posibilităților excepționale pe care le oferă societatea socialistă pentru participarea personală activă la viața societății. Specificul și unitatea metodelor educației morale depind într-o mare măsură tocmai de studierea acestor posibilități, precum și de studierea particularităților de vîrstă ale elevilor. Bogăția vieții spirituale a elevilor are un rol esențial în realizarea sarcinilor de bază ale educației morale: educarea convingerilor și educarea deprinderilor practice.

Interesantă ni se pare metoda intitulată de autor: „Stimularea către manifestarea activă a gîndurilor și sentimentelor". Bogăția vieții spirituale a personalității depinde de profunzimea gîndirii și a sentimentelor legate de noblețea ideilor umanitare: construirea comunismului, in-

ternaționalismul proletar, ura față de exploatatori etc. Educarea sentimentelor omenești este una din cele mai importante condiții ale formării demnității și cinstei personale.

Stimularea elevilor spre manifestarea gîndirii, sentimentelor și voinței în munca fizică duce la intelectualizarea muncii. Prin educație trebuie să cultivăm la elevi tocmai o asemenea năzuință. În măsura în care elevul se convinge că datorită muncii sale el a devenit mai înțelept, mai bine pregătit, educația morală și-a atins scopul. Pentru aceasta, munca trebuie să aibă un caracter creator. Autorul acordă o atenție deosebită și învingerii greutăților în muncă de către elevi. În mod special s-a căutat să se dea elevilor astfel de activități în care apar greutăți care sînt învinse în numele afirmării lumii noi, în numele idealurilor comunismului.

Caracterul însuflețit al ideilor înalte se manifestă și în cazul elevilor mici. La vîrsta de 7 ani de exemplu, școlarul poate participa efectiv la durerea sau bucuria celor din jur, dacă acestea se manifestă în forme concrete.

Pe baza studierii diferitelor colective de elevi, autorul ajunge la concluzia că la dezvoltarea convingerilor elevilor contribuie deosebit conștiința comunității spirituale cu colectivul. Astfel, țelul social al muncii este trăit ca un țel personal. Crearea acestei comunități spirituale, e posibilă și în munca cu elevii de 7—8 ani. Rolul educativ al muncii depinde de modul în care ea influențează viața sufletească, de modul în care munca se reflectă în gîndurile și sentimentele copilului, educînd calitățile de voință. Idealurile colectivului sînt însușite de membrii acestuia, iar comportamentul lor este apreciat în funcție de aceste idealuri.

O altă condiție de seamă în formarea convingerilor o constituie activitatea intelectuală pentru dobîndirea cunoștințelor și înțelegerea fenomenelor lumii reale. Caracterul muncii intelectuale în procesul învățării determină activizarea gîndirii și influențează viața spirituală activă în general. Este criticată tendința de unilateralizare a muncii intelectuale, de acumulare a cunoștințelor teoretice fără utilizarea lor în practică. Fiecare obiect de învățămînt are posibilități multiple pentru îmbinarea teoriei cu activitatea practică.

V. A. Suhomlinski abordează și problema mediului extern — ca factor care influențează formarea personalității școlarului — arătînd că posibilitățile specifice fiecărei perioade de vîrstă fac ca reflectarea condițiilor externe asupra elevilor să difere de-a lungul anilor școlarității. În general, viața spirituală a omului se manifestă în bogăția relațiilor lui cu lumea înconjurătoare. De natura mediului social, care implică atît caracterul muncii cît și relațiile sociale, depinde dezvoltarea predispozițiilor naturale ale copilului, ca premisă a aptitudinilor, talentelor etc.

Un alt factor de care trebuie să ținem seama în formarea vieții spirituale a școlarului este starea emoțională a acestuia. Drumul de la copilărie la adolescență trebuie să fie drumul bucuriei. Bucuria devine astfel un izvor al încrederii optimiste în forțele proprii. Este foarte important ca sentimentul bucuriei să fie trăit de către copil în legătură cu succesul în activitatea specifică vîrstei și în primul rînd cu munca de învățare. Cunoscînd importanța acestui factor, autorul a organizat astfel activitatea educativă încît munca elevilor se încheia cu succes.

Paralel, educatorul trebuie să educe și bucuria de a lupta cu greutățile. Copilul înțelege astfel că succesele sale nu sînt întîmplătoare, ci rezultatul eforturilor susținute. În felul acesta copilul capătă o prețioasă experiență în învingerea greutăților, îmbogățindu-și price-

perile și deprinderile de muncă, precum și un mod optimist de a privi munca și viața.

Comparînd preadolescenții cu școlarii mici, autorul arată că dacă la școlarii mici atitudinea activă față de realitate are la bază în mare măsură afectivitatea, la preadolescenți ea se întemeiază mai ales, pe năzuința către o activitate social-utilă în cadrul colectivului. Preadolescentul manifestă un interes activ față de tot ceea ce îl înconjoară. La vîrsta adolescenței și tinereții se dezvoltă intens toate laturile personalității.

Ultimele trei capitole ale cărții conțin o serie de date interesante privind trecerea de la copilărie la adolescență, perioada adolescenței și a tinereții timpurii. În prezenta recenzie ne vom opri asupra năzuințelor și intereselor școlarilor de vîrstă mică.

Copiii de vîrstă școlară mică reflectă în mod specific ideile morale, politice și estetice. Relațiile lor emoționale față de ceea ce îi înconjoară joacă un rol deosebit în formarea conștiinței și a convingerilor lor morale. Noi ne-am convins — spune autorul — că în gîndurile, interesele, năzuințele copiilor de această vîrstă, se exprimă în mod limpede evenimentele care au avut loc în patria noastră în decursul ultimului sfert de secol, problemele care au mișcat întreaga societate. În primii ani de muncă pentru valorificarea pămînturilor înțelenite de exemplu, chiar și în jocurile copiilor se reflecta lupta pentru cucerirea lor.

În ceea ce privește interesele și năzuințele cu caracter personal, locul lor a fost luat de interesele și năzuințele colectivului. Aceste concluzii la care ajunge autorul se bazează nu numai pe observații și experiența de viață, dar și pe unele experimente speciale, deosebit de interesante.

La vîrsta de 7—8 ani, constată autorul, copiii pot lua parte la viața socială. În mediul sătesc de pildă, educația din familie duce la înțelegerea de către copii a unor probleme sociale deosebit de complexe. Ei înțeleg că părinții lor luptă pentru recolte mari, iar realizările lor reprezintă o chestiune de cinste. Tot așa de importantă este și formarea sentimentului demnității cetățenești la copii. La întrebarea „Ce fel de om vrei să fii?", copilul de vîrstă școlară mică nu răspunde în general, ci printr-un erou sau o personalitate preferată: ca Vania sau ca Oleg etc. Din această particularitate a năzuințelor școlarilor mici decurge un important principiu educativ: educatorul trebuie să dea ca exemple elevilor oameni înaintați, fruntași în producție cunoscuți de elevi. Copilul vrea să fie ca un erou despre care i se povestește. Aceasta înseamnă că trebuie să se dezvăluie copiilor noblețea muncii maiștrilor recoltelor bogate, pentru a sădi în copii dorința de a ajunge la fel cu acești muncitori fruntași.

Deoarece concluziile teoretice și rezultatele practice comunicate de V. A. Suhomlinski în lucrarea recenzată sînt deosebit de interesante și pentru cadrele didactice din țara noastră, considerăm lectura ei deosebit de folositoare.

VALENTINA RADU

UN INDRUMĂTOR PENTRU MUNCA DE CERCETARE IN DOMENIUL DIDACTICII

Reorganizarea şcolii sovietice prin legarea ei tot mai strînsă de viaţă ridică în faţa cercetărilor pedagogice exigenţe sporite.

Schimbările fundamentale din procesul instructiv-educativ privesc nu numai restructurarea conţinutului, revederea programelor şcolare în funcţie de noile date ale ştiinţei şi tehnicii, ci implică şi căutarea de metode şi procedee cît mai eficiente în realizarea educaţiei comuniste. Ele impun, totodată, formularea unor noi principii pentru însăşi munca de cercetare ştiinţifică în domeniul pedagogiei şi al psihologiei pedagogice.

De aceea, apariţia unor lucrări de orientare în organizarea cercetărilor pedagogice, care să ofere modele de efectuare a unor investigaţii psiho-pedagogice complexe, este nu numai bine venită, dar şi necesară.

Lucrarea lui L. V. Zankov „O predmete i metodah didacticeschih issledovanii" — Despre obiectul şi metodele de cercetare în didactică —, apărută în Editura A.P.N., a R.S.F.S.R., la Moscova, în 1962, vine să răspundă cerinţei de a fundamenta ştiinţific experimental şi la nivelul cunoştinţelor pedagogiei şi psihologiei moderne cercetările din domeniul didacticii.

Destinată — cum precizează însuşi autorul — unor probleme metodologice ale didacticii, lucrarea oferă pedagogilor, pe lîngă noţiuni teoretice, şi un instrument ştiinţific de lucru, un real program de cercetare pe tărîmul didacticii.

Considerînd procesul instructiv-educativ din şcoală ca o activitate complexă, unitară şi continuă, autorul este de părere că analiza aprofundată a obiectului cercetării şi a metodelor de investigaţie în didactică va putea sugera un nou mod de abordare şi a problemelor din sectorul teoriei educaţiei.

Fără pretenţia de a da soluţii definitive, cartea „Despre obiectul şi metodele de cercetare în didactică" se impune prin marea actualitate a problemelor tratate, precum şi prin rezultatele practice — experimentale — pe care le promovează.

Este remarcabil punctul de vedere mai nou — punctul de vedere al practicii educaţiei comuniste — din care abordează L. V. Zankov mult discutata problemă a raportului dintre pedagogie şi psihologie. Analiza teoretică este legitimă pentru cazul cînd se studiază scopul şi sarcinile educaţiei. O asemenea cercetare pur teoretică devine însă improprie, arată Zankov, atunci cînd se pune problema căutării căilor de realizare a procesului instructiv-educativ, de stabilire a eficienţei diferitelor metode de învăţămînt etc. Necesitatea unor cercetări experimentale în didactică, fondate pe cunoaşterea psihologică adîncită a fenomenului investigat, este, după L. V. Zankov, imperioasă. Corelaţia dintre pedagogie şi psihologie nu poate fi redusă doar la sprijinul reciproc al celor două discipline. Esenţială pentru autor este întrepătrunderea cercetărilor pedagogice cu investigaţii psi-

hologice în care metodica psihologică experimentală și analiza psihologică a fenomenului cercetat să devină părți integrante ale cercetării pedagogice. „Cercetătorul pedagog trebuie să fie orientat în metodele și procedeele experimentale psihologice și, în același timp, să studieze temeinic acel domeniu care se leagă nemijlocit de problemele ce constituie obiectul cercetării pedagogice. Este foarte important ca procedeele experimentale-psihologice să fie incluse în sistemul unei astfel de cercetări nu în mod mecanic și formal, ci în conformitate riguroasă cu specificul problemelor pedagogice care trebuie rezolvate" (p. 39).

Principial, după părerea lui Zankov, studiul psihologic al școlarilor trebuie să constituie o parte organică din munca pedagogului. Această cerință decurge din însăși natura procesului instructiv-educativ (p. 38).

Autorul este împotriva unor așa-zise cercetări „pedagogice pure", lipsite de experimente psihologice și susține că foarte importantă este viziunea psihologică, științifică a cercetătorului asupra fenomenului sau faptului studiat.

Nu este suficient ca cercetările de pedagogie să țină doar cont de particularitățile de vîrstă — în general — ale copiilor. Cercetările de didactică sînt eficiente, subliniază Zankov, numai dacă au un caracter concret determinat, dacă rezolvă anumite probleme precise, pe anumiți copii în mod concret studiați și nu pe alții etc.

Metodica cercetării complexe, consideră Zankov, trebuie să includă ca premisă necesară analiza psihologică și metoda experimentului psihologic. Această întrepătrundere însă, autorul o concepe nu ca pe o fuziune totală a preocupărilor științifice din cele două domenii, ci anume ca pe un raport activ — sui generis.

„În cercetările psihologice, condițiile de viață — și referitor la copil condițiile instrucției lui și ale educației — sînt studiate în scopul explicării proceselor psihice, în scopul descoperirii legilor psihicului și al dezvoltării lui. În cercetările pedagogice, procesele de însușire a normelor de conduită, de asimilare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor, prin urmare activitatea psihică, sînt studiate în scopul descoperirii legității procesului instructiv-educativ, în scopul explicării eficienței diferitelor mijloace și procedee de educație și de instrucție" (p. 41).

Psihologia inclusă în sistemul cercetărilor pedagogice are un rol subordonat; ea servește descoperirii legilor pedagogice și rezolvării problemelor instructiv-educative.

În opoziție cu așa-zisa pedagogie experimentală a lui Meumann care în mod greșit căuta să deducă scopul educației și normele pedagogice din datele psihologiei experimentale, L. V. Zankov formulează pentru didactică cerința unor cercetări proprii, bazate pe o cunoaștere științifică profundă a întregului proces instructiv-educativ.

Obiectul cercetării științifice în didactică îl constituie legile interne și variatele aspecte ale procesului de învățămînt. Întreaga activitate instructiv-educativă din școală, în condițiile organizării învățămîntului sovietic, trebuie studiată la nivelul cunoștințelor științifice ale psihologiei și pedagogiei actuale. Trebuie căutate cu rigurozitate corelațiile legice dintre diferiți factori care intervin și condiționează eficiența muncii instructiv-educative.

Criticînd rămînerea în urmă a cercetărilor didactice, care încă în cea mai mare parte a lor se mărginesc să înregistreze schematic doar procedeul folosit — intervenția pedagogică — și apoi rezultatul obținut, L. V. Zankov susține necesitatea aprofundării procesului însuși care se desfășoară între intervenție și efect. Această idee, a cercetării activității psihice a elevilor în cadrul învățării,

străbate ca un fir conducător întreaga lucrare.

Una din lipsurile mari ale cercetărilor pedagogice de pînă acum, consideră autorul, este tocmai faptul de a nu fi studiat însuși procesul de formare a cunoștințelor și a deprinderilor la elevi, de a nu fi analizat „starea cunoștințelor asimilate și calitatea deprinderilor dobîndite". Una din căile pentru ieșirea din acest impas, după Zankov, este analiza calitativă a rezultatelor învățării, cu aprofundarea științifică a metodelor de predare și a intervențiilor pedagogice care au avut loc.

Capitolul din lucrare tratînd despre „norme pedagogice", „faptul științific" și „legile obiective în pedagogie" conține cîteva teze importante.

Pe drept cuvînt, autorul se declară nemulțumit de caracterul prea general, uniform și nediferențiat în care manualele și tratatele de pedagogie prezintă normele educative și principiile didactice. L. V. Zankov consideră că eficiența procesului instructiv-educativ va putea fi sporită numai dacă se vor studia căile concrete de realizare a principiilor didactice în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt. Tot astfel, căutarea variantelor specifice ale metodelor de predare, introducerea unor procedee noi, cît mai adecvate domeniilor de cunoaștere, sînt posibilități de obținere a unor rezultate eficiente.

Ridicîndu-se împotriva unei descrieri schematice a faptelor și a ruperii lor în cercetare de condițiile și cauzele care le generează, L. V. Zankov aduce o precizare a noțiunii de „fapt științific" în pedagogie.

De obicei în știință se studiază în mod concret fapte și fenomene bine delimitate, în condiții determinate, care se desfășoară într-un anumit fragment de timp. Astfel devine posibilă atît înregistrarea exactă a acestor fenomene, cît și analiza lor cantitativă și calitativă.

De acest ideal de cercetare științifică dorește L. V. Zankov să apropie și modul de studiu al faptelor pedagogice, care, cu toată complexitatea lor, trebuie totuși supuse unor analize calitative serioase.

Zankov se ridică hotărît împotriva forțării faptelor pedagogice de așa manieră ca ele să fie aduse și racordate la idei aprioric fixate. Asemenea procedee sînt străine de știință și denaturează în mod inadmisibil realitatea.

Față de această situație, Zankov recomandă ca și în culegerea faptelor pedagogice să se pornească de la cerințele generale care se pun în fața oricărei cercetări științifice, dar în același timp să se aibă în vedere și specificul pedagogiei ca știință și particularitățile individuale ale problemei care este urmărită.

Autorul consideră că din cauza neglijării acestor cerințe fenomenele pedagogice apar în literatură descrise deseori schematic, sec, fără evidențierea condițiilor, fără determinarea cauzelor lor.

Ni se pare deosebit de importantă atenția pe care autorul o acordă problemei legilor obiective în știința pedagogică. L. V. Zankov arată că existența acestor legi este prezentată în manualele de pedagogie în mod declarativ. Se fac referiri la principii, cerințe, reguli, se fac diferite recomandări, însă lipsesc atît din sectorul educativ, cît și din cel didactic acele legi obiective care să fi fost descoperite pe baza cercetării unor fapte științifice și verificate riguros experimental.

Autorul consideră că ideea lui Ușinski, care socotea că pedagogia este o artă și nu o știință, este azi depășită.

„Asemenea tuturor celorlalte fenomene ale realității și activitatea pedagogului — în întregimea ei, fără vreun rest — poate și trebuie să devină obiectul unei analize științifice, avînd ca scop descoperirea legilor obiective" (p. 22).

Dar pentru a ajunge aici, pentru a descoperi, de exemplu, legile învățării, temporar sîntem siliți să facem abstracție, să izolăm acele deosebiri care țin de stilul personal al profesorului, de modul de lucru al unuia sau altuia.

În munca instructivă există întotdeauna un țel, un scop didactic, o sarcină pe care profesorul o are în față. Pentru aceasta el folosește anumite mijloace și obține un rezultat. În consecință, relația necesară, legea, va indica o anumită legătură dintre componentele arătate ale activității pedagogice-instructive.

Din acest punct de vedere, este foarte important ca să fie cunoscute și separate trăsăturile esențiale ale unei metode de învățămînt de însușirile caracteristice ale altei metode. De asemenea, Zankov remarcă necesitatea precizării în mod diferențiat a aspectelor calitative ale rezultatelor unei metode de predare față de rezultatele altei metode, acestea trebuind obligator să fie corelate cu procesul, cu însăși activitatea care are loc în capul elevului.

Descoperirea legilor obiective în procesul pedagogic, după autor, presupune studierea comparativă a eficienței diferitelor mijloace și procedee folosite în realizarea uneia și aceleiași sarcini didactice în munca instructiv-educativă. Or, condițiile care concură la obținerea rezultatului pedagogic sînt complexe, aici intervin și pregătirea anterioară a elevilor, experiența profesorului, procedeele folosite etc. Dar, tocmai o astfel de complexitate a fenomenului, crede Zankov, obligă la cercetarea unor legi obiective în desfășurarea procesului pedagogic, legi care acționează independent de factorii subiectivi (p. 24). Indiferent de stilul profesorului, de condițiile subiective în care sînt aplicate metodele didactice, Zankov afirmă că există un coeficient obiectiv de eficiență prin care o metodă este superioară altei metode de predare. Dacă reușim să desprindem legea generală, independent de situațiile particulare și să stabilim că o anumită metodă este mai eficientă decît o altă metodă aplicată în realizarea aceleiași sarcini școlare, vom reuși să realizăm și condiția separării celorlalte elemente care influențează rezultatul și care urmează să fie distinct studiate (p. 24). Problema studierii comparative a eficienței diferitelor metode de învățămînt sub aspectul esenței lor specifice, obiective, găsirea de căi fructuoase în însușirea cunoștințelor și în formarea deprinderilor școlare constituie, de asemenea, obiectul cercetărilor didactice. Metodele didactice nu trebuie să fie efectul unor elaborări logice, raționale, ci rezultatul unor cercetări sistematice speciale, efectuate pe bază de experiment asupra realității școlare.

Pentru organizarea practicii învățămîntului pe baze științifice, consideră Zankov, este important să se unească aplicarea mijloacelor didactice eficiente cu căutarea legilor obiective care acționează în direcția efectului obținut.

Spre exemplificarea acestei cerințe, autorul aduce modelul cercetării experimentale complexe care se desfășoară în laboratorul de cercetări pedagogice pe care îl conduce. Tema cercetării o constituie „Corelația dintre instrucția și dezvoltarea copiilor". Aici găsim teza teoretică formulată încă de Uşinski-Vîgotski, după care învățarea trebuie să contribuie la însăși dezvoltarea psihică a elevilor. Pentru cercetarea științifică este deosebit de instructiv modul în care, pe lîngă urmărirea pas cu pas a procesului de învățămînt, cercetătorii creează și un nou sistem de predare și-l introduc în practica predării, schimbînd unele căi didactice, introducînd procedee noi. Paralel cu aceste ilustrări, găsim valorificate în lucrare și o serie de rezultate ale cercetărilor mai vechi ale autorului, cunoscute și în țara noastră: date privind variatele forme de asociere a cuvîntului cu imaginea intuitivă, relatări asupra gradului de eficiență a îmbinării

dintre intuiție și cuvînt, precizări în legătură cu importanța creării „stării de orientare" pentru observație în dezvoltarea observației la copii, un program de formare a însăși capacității de a observa la elevi cu:

a) analiza generală a obiectului supus observării;

b) desprinderea, relevarea părților și a proprietăților puțin observabile ale obiectului;

c) căutarea asemănărilor și a deosebirilor;

d) interpretarea celor percepute.

Pe lîngă aceste date privind capacitatea de percepere sînt analizate succint experimentele efectuate asupra proceselor de generalizare și abstractizare ale gîndirii, după cum și cele efectuate asupra studiului acțiunilor practice ale elevilor. Ele învederează rolul analizei psihologice a faptelor în cercetarea pedagogică complexă, precum și importanța unei viziuni psihologice integrale asupra fenomenului cercetat.

Este importantă mențiunea pe care o face autorul de a nu rupe această analiză minuțioasă de studierea întregii personalități a elevului. Portretele psihologice complexe la care se referă ilustrează modul de unificare a analizei psihologice cu sinteza integrală privind particularitățile personalității studiate.

După părerea noastră, autorul nu insistă suficient și nu lămurește destul modul în care se sintetizează în cercetare faptele obținute pe calea analizei psihologice cu problemele pedagogice pe care le urmărește cercetătorul. Din lucrare nu rezultă în ce mod microelementele psihologice desprinse se leagă, ulterior, organic de scopul pedagogic al cercetării, în speță de sarcinile concrete ale investigațiilor pedagogice anume efectuate.

Metodei observației, analizei și generalizării experienței cadrelor didactice, ca metodă de cercetare, i se rezervă un capitol special în lucrare. Aici autorul arată necesitatea unei observații complete, cu protocolarea integrală a lecțiilor în toate verigile lor, cu înregistrarea întrebărilor puse de profesor, cu protocolarea integrală a răspunsurilor elevilor etc.

Această „fotografiere" a întregii activități trebuie privită ca o fază necesară în cercetare, prealabilă analizei selective a obiectivului vizat. Numai după observarea completă, în cadrul unității întregului și după raportarea ei la tot procesul desfășurat real, se poate trece la analiza verigii care ne interesează în mod deosebit și la desprinderea acesteia în toate corelațiile sale cu celelalte verigi de care este organic legată. Astfel, viziunea de la început numai asupra fragmentului, arată Zankov, poate dăuna obiectivității; fragmentul poate apărea în proporții accentuate, cercetătorul văzînd mai bine și în primul rînd ceea ce el a cugetat, ceea ce s-a pregătit să vadă. Se creează astfel iluzia asupra unui rezultat pe care l-am dorit să-l obținem.

În ceea ce privește studiul experienței înaintate a profesorilor, acesta nu trebuie redus la descrierea tuturor metodelor, procedeelor, stilului de muncă folosit, ci acest studiu trebuie să desprindă și să analizeze numai elementele noi, semnificative, care duc înainte practica predării. Spre exemplificare, în lucrare găsim redată o lecție privind studierea transformatorului la clasa a X-a, care a fost precedată de o lucrare practică a elevilor în uzină, unde ei au participat la asamblarea unor transformatori industriali.

Cu această ocazie, L. V. Zankov abordează într-un mod interesant problema noului în didactică, în speță criteriile după care poate fi noul apreciat.

„Noul — constă desigur, înainte de toate, în crearea unor metode de învățare mult mai eficiente și necunoscute încă, în constituirea unui conținut nou, în găsirea unor forme deosebite de organizare. Dar noul în didactică nu trebuie limitat numai la aceasta. Nouă poate fi și stu-

dierea acelor metode de învățămînt, a structurii conținutului și formelor de organizare care sînt deja cunoscute și poate că se aplică de mult în practică. Ca rezultat al cercetării lor pot fi atinse: o generalizare încă necunoscută practicii, elaborarea unor noi noțiuni științifice, descoperirea unor legi obiective cărora li se subordonează de mult unele fenomene pedagogice cunoscute" (p. 72).

Și în didactică, ca și în alte domenii de cunoaștere, dezvoltarea teoriei este condiționată de faptul că principiile teoretice și noțiunile vechi devin la un moment dat insuficiente pentru exprimarea, generalizarea și explicarea fenomenelor noi ale realității școlare actuale. Așa, de pildă, în corelația dintre cuvînt și intuiție, arată autorul, a fost necesar să se facă noi diferențieri, precizări și generalizări.

Cercetarea științifică a corelației dintre fenomenele pedagogice, precizează Zankov, pretinde nu numai evidențierea unor dependențe generale. Este deosebit de important să fie aprofundate natura dependențelor, coeficienții de variabilitate în funcție de situațiile concrete și să se elaboreze variante concrete de metode și diferite corelații între metodele de predare pe situații didactice tipice. Spre regretul nostru, aici autorul, referindu-se la sarcina unor cercetări pedagogice complexe, nu ne oferă decît eșantioane de investigații simple, pe probleme mai limitate — cum este și aceea a corelației dintre cuvînt și intuiție.

Problema experimentului în didactică în lucrarea lui L. V. Zankov se bucură de o extindere și tratare specială. Pe lîngă caracterul vădit experimental imprimat tratării tuturor problemelor din lucrare, un capitol aparte (cap. IV al lucrării) se ocupă numai de experimentul din cercetările didactice. Esențial pentru experimentul didactic ca metodă de cercetare — după Zankov — este posibilitatea izolării științifice a fenomenului, abstracția de unele laturi ale procesului studiat și desprinderea numai a acelor dependențe care anume ne interesează. De aici decurg și celelalte caracteristici ale experimentului: organizarea condițiilor, repetibilitatea experimentului, intervenția în fenomen etc. „Experimentul în didactică, este, mai întîi de toate, o anumită organizare a practicii învățămîntului cu scopul de a descoperi legile obiective cărora li se supune procesul de învățămînt" (p. 94).

În ceea ce privește determinarea rezultatelor învățării experimentale, autorul susține necesitatea unei prelucrări exacte, matematice a datelor obținute, dar o prelucrare matematică care să exprime cantitativ aspectele calitative ale fenomenului.

Statistica și corelațiile statistice, observă Zankov, pot duce uneori și la calcule și cantificări abstracte, fără ca cercetătorul să știe ce cantifică. Așa de pildă, calcularea coeficienților intelectuali după sistemul testelor absolutizează relațiile cantitative fără ca cercetătorul să pătrundă esența fenomenului cercetat, fără să vadă dincolo de aceste coeficiente însăși desfășurarea procesului.

Prelucrarea cantitativă, cum pe drept subliniază Zankov, trebuie să devină expresia unei analize calitative fine și temeinice.

Capitolul citat ne oferă o precizare și cu privire la tipurile de experiment pedagogic-didactic: este vorba de structura lecțiilor-experiment și a probelor experimentale efectuate pe grupe de elevi cu un oarecare caracter de artificialitate, întrucît ele se abat de la cerințele programei de învățămînt și nu respectă riguros condițiile naturale, obișnuite ale lecției. Sînt subliniate avantajele cercetărilor complexe care includ ambele tipuri de experimente didactice, pe clase paralele, precum și superioritatea experimentelor alternative, cu grupe de bază și de control.

Capitolul se încheie cu unele recomandări teoretice și experimentale deosebit de prețioase cercetării pedagogice:

— În obiectivul cercetărilor didactice trebuie să stea descoperirea unor legi generale.

— Odată cunoscută legea generală, urmează să se cerceteze variatele ei forme de manifestare. Studiul generalului trebuie efectuat în expresia sa concretă, particulară, cum se exprimă Zankov, trebuie căutată „expresia concretă a generalului — a legii psihologice sau fiziologice — înăuntrul cercetării pedagogice". Aceste cerințe sînt temeinic argumentate în lucrare prin rezultatele cercetărilor efectuate de autor. De exemplu legea generală a corelației dintre imaginea intuitivă și instrucția verbală a profesorului este urmărită în variatele ei forme de exprimare, în situații didactice tipice și în funcție de sarcinile instructive puse în fața elevilor. Gradul de eficiență a formelor de corelație dintre cuvînt și intuiție, așa după cum stabilesc cercetările lui Zankov, crește pe măsură ce sarcina didactică reclamă o analiză din ce în ce mai fină în activitatea de cunoaștere la elevi.

Concluziile lucrării lui L. V. Zankov „Despre obiectul și metodele cercetării în didactică" converg spre schițarea unui plan al cercetărilor ulterioare în acest domeniu, după cum urmează:

1) accentuarea cercetării analitice în didactică, accentuarea analizei psihologice pe linia găsirii acelei „celule vii" din procesul didactic care să ducă la înțelegerea profund științifică a întregului proces;

2) o dată cu cercetarea analitică a procesului de învățămînt crește și rolul aspectului sintetic în elaborarea problemelor didacticii, aspect care a lipsit pînă acum din cercetările pedagogice.

Această sinteză — în concepția lui L. V. Zankov — se referă la corelația dintre variatele componente ale procesului de învățămînt și se concretizează în:

a) studiul personalității concrete a elevilor, al însușirilor lor psiho-individuale;

b) descoperirea variantelor dezvoltării în educația școlarilor, în funcție de variantele personalității lor;

c) studierea variantelor de influență în procesul instructiv-educativ, în raport cu variantele dezvoltării personalității elevilor;

d) includerea în explicarea fenomenelor pedagogice a datelor fiziologiei activității nervoase superioare — a teoriei și metodei reflexelor condiționate — elaborate de I. P. Pavlov; aplicarea analizei fiziologiei nervoase superioare — acolo unde este posibil — în cercetările de didactică.

Un aport special și nou în sporirea eficienței procesului instructiv-educativ îl poate aduce, după părerea lui L. V. Zankov, o cibernetică pedagogică.

Și în pedagogie, ca și în tehnică, fenomenele de reglare, de dirijare-comandă a informației, ca și cele ale reacțiilor-răspuns, seriile succesive de reacții etc. se supun legilor cibernetice. Pentru viitorul științei noastre se poate proiecta o cibernetică pedagogică.

Aplicarea cibernetică în pedagogie, consideră Zankov, ar trebui să aibă în vedere faptul ca însușirea cunoștințelor de către elevi să fie cît mai completă și să se realizeze cu mare exactitate, într-un timp minim. Este important să se poată calcula cu precizie rezerva de cunoștințe anterioare de care dispun elevii, să se poată aprecia cu mare exactitate minimul de informație ce poate fi transmis în veriga prezentă, precum și cvantumul de cunoștințe pentru veriga imediat următoare.

Problema metodelor și procedeelor în învățămînt, conchide autorul, este în cea mai mare măsură o problemă de reglare și dirijare a activității psihice a elevilor, care trebuie profund cunoscută și studiată în ce privește felul în care legile ei se manifestă în mod concret, într-o anume situație didactică sau alta și anume la elevii cu care noi lucrăm.

Sîntem de acord cu autorul că problema unei cibernetici pedagogice ține de

viitorul științei și în esență de cercetări minuțioase și precise în domeniul psihologiei școlare.

Caracterul de instrument și îndrumar în cercetare al lucrării este subliniat și prin bibliografia bogată, judicios întocmită, pe capitole tematice, de la sfîrșitul cărții. Scurta prezentare a „Laboratorului școlar de cercetări științifice-pedagogice", inițiat și condus de L. V. Zankov, arată principiile de organizare, descrierea aparatelor și a sălilor experimentale, aparatura, aspecte ale desfășurării probelor experimentale individuale și pe clase de elevi etc. și ne oferă un model de concepere și organizare a unui laborator școlar pus în serviciul unor cercetări psihopedagogice complexe pentru școala de 8 ani.

Acest material, împreună cu întregul conținut al cărții, fac ca lucrarea „Despre obiectul și metodele de cercetare în didactică" să constituie un real îndrumar în munca de cercetare științifică și pentru psihologii și pedagogii din țara noastră.

ANA TUCICOV BOGDAN

PLANUL TEMATIC
AL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1963

În anul 1963 *Revista de pedagogie* va oglindi în paginile sale teoria pedagogică și practica înaintată a cadrelor didactice care traduc în viață sarcinile importante puse de partid în fața școlii noastre în etapa actuală. Se va acorda o atenție deosebită problemelor educației comuniste, legării învățământului de viață, de producție, problemelor școlii de 8 ani, problemelor predării agriculturii în școală, problemelor învățământului seral etc.

O preocupare de seamă a revistei o va constitui dezbaterea problemei elaborării unei programe a muncii educative în școală, dezbaterea problemelor educației elevilor în spiritul moralei comuniste, educației lor politice și ideologice, a sarcinilor educative complexe care revin cadrelor didactice în vederea dezvoltării multilaterale a tinerei generații.

Revista va publica studii și articole referitoare la creșterea eficienței învățământului printr-o mai bună organizare a lecțiilor, prin perfecționarea programelor și a manualelor școlare.

Și în anul acesta revista va aborda diferite probleme de metodică în vederea perfecționării pregătirii pedagogice a cadrelor didactice, reliefînd în mod deosebit metodele și procedeele privind folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne în procesul de învățămînt.

Revista va continua să publice diferite articole despre lupta dusă pentru democratizarea învățământului după 23 August 1944, pentru crearea și dezvoltarea unei școli noi, socialiste, pentru culturalizarea maselor. În același timp, revista va publica studii și monografii privind ideile și activitatea progresistă a unor pedagogi din trecut, privind istoricul învățământului din țara noastră.

Vor continua să apară în revistă cronici asupra vieții științifice și pedagogice din țara noastră și de peste hotare, recenzii de cărți, bibliografie.

Redacția Revistei de pedagogie solicită pe această cale colaborarea cadrelor didactice cu o experiență valoroasă în domeniul instrucției și al educației, a cadrelor de specialitate din universități, institute pedagogice și I.P.C.D.-uri, a cercetătorilor și a tuturor celor care răspund de instruirea și educarea tineretului școlar.

Planul tematic este doar un îndreptar, care poate fi îmbogățit prin sugestiile și propunerile colaboratorilor. Precizăm că în cadrul temelor care au un caracter mai general autorii își pot alege diferite subiecte care să abordeze doar unul sau cîteva aspecte ale problemei respective.

PROBLEME DE EDUCAȚIE COMUNISTĂ

— Sarcinile cadrelor didactice, în etapa actuală de dezvoltare a școlii noastre, privind educația multilaterală a elevilor.

— Formarea bazelor concepției științifice despre lume la elevi.

— Educația ateistă a elevilor în procesul de învățămînt.

— Probleme ale educației elevilor în spiritul moralei comuniste.

— Educația politico-ideologică a elevilor.

— Rolul muncii în educarea comunistă a elevilor.

— Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar.

— Caracterul de sistem al muncii educative în școala de cultură generală (programa muncii educative în școală și problemele acesteia).

— Formarea colectivului de elevi în clasele mici.

— Rolul organizațiilor U.T.M. și de pionieri în educarea înaltelor trăsături de caracter la elevi.

— Munca educativă în internate, în semi-internate și în case de copii.

— Căile de cultivare a motivelor sociale ale învățării la elevi.

— Particularitățile metodelor de educare a disciplinei conștiente la elevii din diferite clase.

— Probleme psihologice și pedagogice ale orientării profesionale a elevilor.

— Satul socialist și problemele actuale ale educației copiilor și tineretului în spirit comunist.

— Caracterul educativ al manualelor școlare.

— Contribuția educației estetice și a educației fizice la dezvoltarea multilaterală a personalității.

— Metodica organizării și desfășurării activităților extrașcolare și în afara lecțiilor.

— Contribuția bibliotecilor școlare, a presei pentru tineret, a emisiunilor radiofonice și de televiziune și a spectacolelor la educația comunistă a elevilor.

— Problema educației și a autoeducației.

— Colaborarea școlii cu familia și cu organizațiile de pionieri și U.T.M. în munca de educație comunistă a elevilor.

PROBLEME DE DIDACTICĂ

— Respectarea principiilor didactice în cadrul procesului de învățămînt.

— Respectarea particularităților de vîrstă în folosirea metodelor de învățămînt.

— Probleme ale corelației dintre planul, programele de învățămînt și manualele pentru școala de 8 ani.

— Probleme de tipologie a lecției.

— Valorificarea experienței înaintate a profesorilor fără corigenți și repetenți.

— Metode de combatere a mediocrității la învățătură.
— Metode și procedee de activizare a elevilor în însușirea cunoștințelor.
— Despre importanța unei juste evidențe și aprecieri a cunoștințelor elevilor.
— Probleme ale predării științelor sociale în școala medie.
— Despre modernizarea învățămîntului matematic în școala de cultură generală.
— Predarea fizicii și chimiei la nivelul progresului tehnico-științific.
— Metodica organizării și desfășurării lecțiilor de agricultură în școala sătească.
— Importanța studiului limbii și literaturii romîne în școală.
— Probleme ale corelației dintre scris-citit la clasele mici.
— Predarea muzicii, a desenului și a educației fizice în primele clase.
— Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt.
— Cabinetele școlare și rolul lor în formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi.
— Rolul cercurilor pe obiecte, al cercurilor sportive și tehnice din școală și al cercurilor de la Casele și Palatele pionierilor în cultivarea spiritului de investigație și activității creatoare a elevilor.
— Pregătirea profesorului pentru lecție, condiție de bază a ridicării nivelului predării
— Eficiența muncii metodice desfășurate în școală.
— Probleme pedagogice privind învățămîntul seral și fără frecvență.
— Căile de îndrumare a procesului instructiv-educativ de către director.
— Contribuția inspecției școlare la ridicarea nivelului instrucției și educației în școală.
— Învățăminte pedagogice rezultate în urma examenelor de absolvire și maturitate ținute în școli.

PROBLEME DE ÎNVĂȚĂMÎNT POLITEHNIC ȘI DE PEDAGOGIE PROFESIONALĂ

— Rolul culturii generale, al cunoștințelor tehnice și al practicii în producție în formarea omului nou.
— Problemele pregătirii psihologice și practice a elevilor pentru muncă.
— Practica în producția industrială și agricolă și importanța ei pentru formarea deprinderilor de muncă la elevi.
— Legarea de viață, de producție, a cunoștințelor teoretice dobîndite de elevi în școală.
— Din experiența școlilor cu instruire practică în producție.
— Conținutul instruirii practice în școala de 8 ani.
— Probleme de organizare și de metodică a instrucției practice a elevilor în producție.
— Specificul legării învățămîntului de practică în școlile serale.
— Dezvoltarea gîndirii tehnice a elevilor.
— Influența muncitorilor din producție asupra dezvoltării opiniei publice și a colectivului de elevi.

— Pregătirea și dezvoltarea interesului pentru tehnică și pentru activitatea creatoare a elevilor.

— Predarea obiectelor cu caracter tehnic în școlile de cultură generală.

— Organizarea justă a activității în școlile cu instruire în producție în vederea evitării supraîncărcării elevilor.

— Criterii pentru aprecierea calității muncii elevilor efectuate în cadrul practicii în producție.

— Bazele pedagogice ale procesului însușirii profesiunii.

— Pregătirea pedagogică a maiștrilor instructori și a inginerilor care predau în învățământul de cultură generală.

— Problemele muncii educative desfășurate în școlile profesionale și tehnice. Specificul muncii dirigintelui în aceste școli.

— Influența muncii fizice și intelectuale asupra dezvoltării multilaterale a elevului în condițiile muncii în producție.

— Raportul dintre instrucția generală, profesională și politehnică în învățământul profesional.

— Formarea deprinderilor cu semnificație largă la elevii școlii medii și profesionale (planificarea, autocontrolul, spiritul de independență în muncă).

PROBLEME ALE ȘCOLII DE 8 ANI

— Probleme pedagogice și psihologice ale muncii instructiv-educative în școala de 8 ani.

— Rezultatele experimentării predării pe obiecte de către profesori la clasele mici (indicații cu privire la mijloacele de rezolvare a problemelor instructiv-educative pe care le ridică sistemul de predare pe obiecte la clasele I—IV).

— Despre predarea zoologiei în clasa a IV-a.

— Metode și procedee specifice predării muzicii, desenului, caligrafiei și educației fizice în clasele mici.

— Probleme ale activității educative în clasele mici.

— Studiul limbilor străine în școala de 8 ani.

— Despre pregătirea viitoarelor cadre didactice pentru școala de 8 ani.

— Cu privire la organizarea și desfășurarea practicii pedagogice a studenților din institutele pedagogice.

— Metode de muncă în vederea însușirii temeinice a limbii materne în școala de 8 ani.

PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR ȘI SPECIAL

— Rezultate ale aplicării noii programe pentru învățământul preșcolar.

— Aspecte metodice ale activităților obligatorii desfășurate în grădinițe.

— Contribuția grădinițelor la educația comunistă a copiilor de vîrstă preșcolară.

— Jocul și rolul său în dezvoltarea imaginației și activității creatoare a copiilor.

— Pregătirea copilului preşcolar pentru şcoală.

— Particularităţi ale limbajului la copiii cu diferite deficienţe. Munca de formare, de dezvoltare şi de cercetare a vorbirii la copiii cu deficienţe. Implicaţii în procesul instructiv-educativ.

— Probleme actuale ale îmbunătăţirii conţinutului muncii în şcolile speciale.

— Tehnica modernă şi defectologia.

— Aspecte ale muncii educative din instituţiile speciale pentru copiii deficienţi.

PROBLEME DE ISTORIA PEDAGOGIEI

— Lupta pentru democratizarea învăţământului după 23 August 1944 şi pentru crearea unei şcoli noi, socialiste în R.P.R.

— Caracterul democratic al sistemului de învăţământ din ţara noastră.

— Contribuţia şcolii noastre la culturalizarea maselor.

— Studii şi monografii despre activitatea şi ideile înaintate ale unor pedagogi romîni din trecut.

— Studii monografice asupra unor şcoli.

— Studii de pedagogie comparată.

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA DE PESTE HOTARE

— Educarea elevilor din ţările socialiste în spiritul păcii, respectului reciproc şi prieteniei între popoare.

— Educarea elevilor din U.R.S.S. în lumina cerinţelor codului moral al constructorului comunismului.

— Progresul tehnico-ştiinţific şi dezvoltarea învăţământului în ţările socialiste.

— Lupta partidelor comuniste şi muncitoreşti din ţările capitaliste pentru un învăţământ democratic, laic şi ştiinţific.

— Critica curentelor pedagogice reacţionare de peste hotare.

— Probleme ale instrucţiei şi educaţiei copiilor din ţările coloniale şi din ţările eliberate de sub jugul colonial.

— Demascarea ideologiei anticomuniste şi a tendinţelor revanşarde din domeniul educaţiei din ţările capitaliste.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,
MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la
REVISTA DE PEDAGOGIE

FACÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 6057

REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3934

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2

ANUL XII 1963

1990

(07)

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN* — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BÎRSĂNESCU ȘTEFAN*; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3934.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 2 *Februarie 1963*

IAN. 2022

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

SUMAR

Pag.

* * * Să educăm tînăra generație în lumina tradițiilor revoluționare ale clasei noastre muncitoare (30 de ani de la eroicele lupte ale muncitorilor ceferiști și petroliști din februarie 1933). 5

STUDII ȘI CERCETĂRI

Gheorghe Tănăsescu: Probleme actuale ale igienei procesului instructiv-educativ 15

Bernard Grigoriu: Contribuția predării literaturii române în clasele X--XI la activizarea elevilor în timpul lecției 33

Valeriu Rusescu: Corelația dintre disciplinele realist-practice și instrucția elevilor în producție 46

Simion I. Pop: I. Ionescu de la Brad — întemeietorul științei agricole și al învățămîntului agricol din țara noastră 66

CONSULTAȚII — CRONICĂ

Ștefan Costea: Îndrumarea și controlul activității metodice a cadrelor didactice de către inspector 79

Constantin Păunescu și *Gheorghe Radu:* Îmbunătățirea conținutului învățămîntului special în discuția defectologilor 89

DE PESTE HOTARE

Ion Ciocan: Cibernetica și folosirea ei în pedagogia sovietică 96

* * * Probleme de structură ale modernizării procesului instructiv . . . 102

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

Petre Bărgăuanu și *Ioana Gogan:* Considerații cu privire la manualul de geografia patriei pentru clasa a IV-a 110

P. Constantin: Revista italiană „Riforma della scuola" 118

Elena Tulipant: Indeletnicirile practice în școlile din R.P.U. 127

4777

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 2 XII-й год *Февраль 1963*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

* * * Воспитать молодое поколение в свете революционных традиций нашего рабочего класса (исполнилось 30 лет от героической борьбы рабочих железнодорожников и нефтяников в феврале месяце 1933 года) 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Георге Тэнэсеску: Актуальные вопросы гигиены учебно-воспитательного процесса 15

Бернард Григориу: Содействие обучения румынской литературы в X—XI-х классах к активизации учащихся во время урока 33

Валериу Русеску: Соотношение между предметами практического характера и обучением учащихся на производстве 46

Симион Поп: И. Ионеску де ла Брад — основатель сельскохозяйственной науки и сельскохозяйственного обучения в нашей стране . . . 66

КОНСУЛЬТАЦИИ-ХРОНИКА

Штефан Костя: Проверка и руководство методической работы учителей инспектором 79

Константин Пэунеску и *Георге Раду*: Улучшение содержания специального обучения на обсуждении дефектологов 89

ЗА РУБЕЖОМ

Ион Чокан: Кибернетика и её применение в советской педагогике. . . . 96

* * * Вопросы структуры модернизации учебного процесса 102

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Петре Бэргэуану и Иоана Гоган: В связи с учебником по географии для IV-го класса 110

П. Константин: Итальянский журнал „Риформа делла скуола" . . . 118

Елена Тулипант: Практические занятия в школах В. Н. Р. - 127

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-ème année nr. 2 *Février 1963*

SOMMAIRE

Page

* * * L'éducation de la jeunesse dans l'esprit des traditions révolutionnaires de notre clase ouvrière (30 ans depuis les luttes héroïques des cheminots et des pétrolistes, en février 1933) 5

ETUDES ET RECHERCHES

Gheorghe Tănăsescu : Problèmes actuels de l'hygiène du processus instructif-éducatif 15

Bernard Grigoriu : La contribution de l'enseignement de la littérature roumaine dans les classes X—XI, à l'activité des élèves pendant la leçon . . . 33

Valeriu Rusescu : La corrélation entre les disciplines réalistes-pratiques et l'instruction des élèves dans la production 46

Simion Pop : I. Ionescu de la Brad, fondateur de la science agricole et de l'enseignement agricole dans notre pays. 66

CONSULTATIONS — CHRONIQUE

Ştefan Costea : L'orientation et le contrôle de l'activité méthodique des enseignants 79

Constantin Păunescu et *Gheorghe Radu :* L'amélioration du contenu de l'enseignement spécial dans les discussions des défectologues 89

DE L'ÉTRANGER

Ion Ciocan : La cybernétique et la recherche pédagogique en U.R.S.S. . . 96

* * * Problèmes de structure dans la modernisation du processus instructif 102

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Petre Bărgăuanu et *Ioana Gogan :* Considérations au sujet du manuel de géographie pour la IV-e classe 110

P. Constantin : La revue italienne „Riforma della scuola" 118

Elena Tulipant : Les occupations pratiques dans les écoles de la R. P. Hongroise 127

E D I T O R I A L

SĂ EDUCĂM TÎNĂRA GENERAȚIE ÎN LUMINA TRADIȚIILOR REVOLUȚIONARE ALE CLASEI NOASTRE MUNCITOARE (30 DE ANI DE LA EROICELE LUPTE ALE MUNCITORILOR CEFERIȘTI ȘI PETROLIȘTI DIN FEBRUARIE 1933)

Se împlinesc în anul acesta 30 de ani de la eroicele lupte ale muncitorilor ceferiști și petroliști din februarie 1933, organizate și conduse de către Partidul Comunist din Romînia.

Aceste lupte au marcat un loc de seamă în tradițiile revoluționare ale clasei noastre muncitoare conduse de avangarda sa marxist-leninistă în lupta pentru independența națională și pentru libertăți democratice, împotriva exploatării burghezo-moșierești, a fascizării țării și a pregătirii războiului antisovietic. Aceste lupte au însemnat — pe plan internațional — prima ridicare revoluționară a clasei muncitoare după instaurarea dictaturii fasciste în Germania.

Este necesar ca tînăra noastră generație să cunoască însemnătatea acestor lupte, faptul că ele au dovedit cu deosebită tărie că Partidul Comunist din Romînia a fost, în trecut, singurul apărător al intereselor vitale ale maselor muncitoare, al libertății naționale a poporului nostru.

Luptele din februarie 1933 au călit Partidul Comunist Romîn, cadrele sale, au îmbogățit experiența în organizarea și conducerea marilor bătălii de clasă.

Partidul Comunist din Romînia a reușit să organizeze și să conducă aceste lupte, deoarece s-a călăuzit permanent după învățătura marxist-leninistă, precum și datorită faptului că la Congresul al V-lea s-a stabilit o linie strategică și tactică justă în vederea desăvîrșirii revoluției burghezo-democratice și trecerii la revoluția socialistă.

Așa cum a apreciat Congresul al V-lea al P.C.R., în Romînia existau „...toate contrazicerile sistemului capitalist, înăsprite ca urmare a înapoierii economice a țării și ca urmare a altoirii formelor celor mai înalte ale proprietății și exploatării capitaliste (carteluri, trusturi) cu formele precapitaliste și cu resturile feudale din agricultură" [1].

Criza economică mondială din anii 1929—1933 a cuprins cu deosebită vigoare și Romînia burghezo-moșierească. Datorită înapoierii economice a

[1] Documente din istoria P.C.R., E.P.L.P., 1953, ediția a II-a, p. 114.

țării, îmbinării crizei industriale cu criza agrară și dependenței față de capitalul străin, această criză a luat forme foarte acute.

În timpul acestei crize valoarea producției globale a industriei din Romînia s-a redus cu aproape 50% în perioada anilor 1928—1933. Cele mai importante uzine metalurgice și fabrici își închideau porțile.

În agricultură, criza economică s-a manifestat prin reducerea suprafețelor cultivate, prin scăderea producției de grîu, porumb și prin scăderea prețurilor la produsele agricole.

De asemenea, criza a cuprins creditul, comerțul, finanțele. Șomajul a atins mari proporții. În anul 1930 peste 50 000 de muncitori din industrie erau șomeri. Salariile muncitorilor scădeau continuu, starea lor de mizerie fiind agravată și de amenzile la care erau supuși de patroni, de mărirea impozitelor.

Țăranii săraci și mijlocași, din cauza scăderii prețurilor la produsele agricole, a impozitelor mari către stat și a dobînzilor datorate cămătarilor se ruinau continuu.

În anii crizei salariile funcționarilor, învățătorilor, profesorilor și pensiile nu se mai plăteau luni întregi.

Burghezia și moșierimea romînă au urmărit ieșirea din criză printr-o înfeudare politică și economică a țării noastre monopoliștilor străini. În anul 1932 a fost elaborat „planul de la Geneva" ale cărui prime măsuri de aplicare au dus la concedierea unui mare număr de muncitori și funcționari, la reducerea salariilor prin aplicarea „curbelor de sacrificiu", la creșterea impozitelor către stat și la reducerea sumelor destinate pentru învățămînt și ocrotiri sociale.

Politica scăderii salariilor și a concedierilor, a fascizării țării și a intensificării pregătirilor de război împotriva Uniunii Sovietice a agravat starea de mizerie a oamenilor muncii de la orașe și sate, mai ales a muncitorilor și a țăranilor muncitori. Ascuțirea contradicțiilor sociale și politice a determinat creșterea avîntului revoluționar.

Încă de la începutul anului 1929 au avut loc greve și manifestații împotriva scăderii salariilor și a concedierilor în marile centre muncitorești. Acțiunile de la fabricile „Lemaître", „Zimmer", „Voinea", „Set", „Adesgo", Fabrica de postav „Buhuși" au continuat cu marea grevă a minerilor de la Lupeni, înăbușită în sînge de guvern.

În această situație, Partidul Comunist din Romînia, înfruntînd condițiile de adîncă ilegalitate, era singura forță politică care slujea neprecupețit interesele poporului în lupta împotriva înfeudării politice și economice a țării imperialiștilor străini, în lupta împotriva mizeriei, pentru drepturi și libertăți democratice.

Congresul al V-lea al P.C.R. a avut un rol important în clarificarea problemelor de bază ale activității partidului. Congresul a făcut o analiză temeinică a perspectivelor mișcării revoluționare, înlăturînd, în același timp, confuziile ideologice care mai persistau, a precizat caracterul și sarcinile etapei revoluționare în care se găsea țara noastră.

Congresul a precizat că numai prin cucerirea majorității clasei muncitoare, prin mobilizarea celor mai largi mase alături de proletariat, prin conducerea maselor în lupta de fiecare zi pentru revendicările lor se putea trece apoi

la cucerirea prin luptă a revendicărilor mari politice. Datorită acestui fapt, congresul a stabilit importanța muncii partidului în organizațiile de masă, a creării feluritelor comitete de acțiune, a comitetelor de grevă, antirăzboinice, care să aibă la bază frontul unic între muncitorii comuniști, social-democrați și fără partid. Congresul a accentuat că erau necesare întărirea rolului conducător al partidului în luptele economice ale proletariatului și intensificarea activității partidului printre muncitorii din ramurile însemnate ale economiei naționale, cum erau ceferiștii, minerii, petroliștii, că era necesară mutarea centrului de activitate a muncii de partid în fabrici, uzine, mine

În rîndul acțiunilor partidului comunist, de organizare și de conducere a luptelor ceferiștilor, se înscrie conferința muncitorilor ceferiști din centrele mai importante ale țării care a fost organizată la 20 martie 1932, la București, sub conducerea tovarășului Gh. Gheorghiu-Dej. Această conferință a discutat sarcinile care reveneau muncitorilor ceferiști în luptele revoluționare. A fost ales Comitetul Central de acțiune pe țară al ceferiștilor, iar ca secretar al acestui comitet a fost ales tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej. Acest Comitet Central de acțiune, organizat pe baza frontului de jos, s-a ocupat în amănunt, sub conducerea partidului, de pregătirea luptei ceferiștilor. Chemarea lansată de Comitetul Central de acțiune către „întreaga muncitorime și funcționărime sărăcă de la C.F.R." [1] *a arătat necesitatea trecerii la lupta revoluționară hotărîtă împotriva burgheziei, pentru realizarea revendicărilor juste, la lupta împotriva scăderii salariilor și a pensiilor, împotriva concedierilor, a militarizării, a fascizării țării și a pregătirilor pentru războiul antisovietic. Totodată, erau demascate manevrele prin care burghezia încerca să iasă din criză pe socoteala maselor și acțiunile elementelor trădătoare social-democrate.*

Comitete de acțiune au fost alese și în alte ramuri industriale și fabrici din Capitală și din unele centre muncitorești — Cluj, Iași, Dej, Pașcani, precum și în marile rafinării și schele petrolifere.

Organizarea comitetelor de acțiune și lărgirea activității sindicale au făcut posibil ca partidul să poată închega frontul unic de jos, peste capul conducătorilor social-democrați de dreapta.

Un sprijin de seamă în pregătirea luptelor ceferiștilor și petroliștilor din 1933 l-a dat plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1932 care a analizat activitatea partidului în perioada scursă de la Congresul al V-lea și a trasat sarcini concrete privind organizarea și conducerea luptelor revoluționare. O atenție deosebită s-a dat în lucrările plenarei analizei luptelor ceferiștilor din perioada precedentă și sarcinilor continuării lor.

Plenara C.C. al P.C.R. care s-a întrunit în octombrie 1932 a analizat situația creată de creșterea avîntului revoluționar și a trasat sarcinile ce reveneau cu privire la pregătirea și conducerea luptei muncitorilor, arătînd că atenția trebuie concentrată asupra ceferiștilor, a muncitorilor din industria de război. din porturi, asupra șomerilor.

Plenara a dat indicații privind ridicarea luptelor la un nivel tactic mai înalt prin organizarea grevelor de lungă durată, cu ocuparea fabricilor de către muncitori, însoțită de manifestații de stradă. Această formă de luptă mobiliza în sprijinul greviștilor pe familiile lor, pe muncitorii din alte între-

[1] Documente din istoria P.C.R., E.P.L.P., 1953, ediția a II-a, p. 148.

prinderi, pe șomeri. Comitetul de grevă organiza pichete de pază pentru a lua măsuri de apărare față de atacul organelor de represiune burghezo-moșierești, pentru menținerea legăturilor cu cei dinafară.

Aplicînd hotărîrile Congresului al V-lea și ale plenarelor C.C. din aprilie și octombrie 1932, partidul comunist și-a întărit influența în rîndul maselor muncitoare. La sfîrșitul anului 1932 partidul comunist a condus numeroase greve printre care greva muncitorilor de la fabrica „Dermata" din Cluj, greva cismarilor din Oradea Mare, greva muncitorilor din porturile Brăila și Constanța, grevele de la fabricile „Adesgo" și „Set" din București, greva textiliștilor din Iași, greva de la Timișoara și cea a minerilor din împrejurimile Clujului [1]. *Lupta neînfricată a muncitorilor a influențat țărănimea muncitoare, intelectualitatea progresistă și mica burghezie.*

La începutul anului 1933 măsurile luate de guvern au adus un nou val de scăderi de salarii, concedieri, iar situația muncitorilor ceferiști și petroliști s-a înrăutățit tot mai mult. Ca răspuns la aceste atacuri ale guvernului asupra nivelului lor de trai, ceferiștii au organizat mitinguri și consfătuiri în toate centrele ceferiste din țară. La atelierele Griviția din București, la 28 ianuarie 1933, 4000 muncitori au declarat o grevă demonstrativă silind direcția să-și retragă ordinul privind reducerea acontului și să plătească muncitorilor salariul pentru ziua de 28 ianuarie, chiar și pentru orele în care au făcut grevă. Cu prilejul acestei greve, muncitorii ceferiști au formulat și un program de revendicări, care prevedea între altele: încetarea reducerii salariilor și mărirea lor cu 20%, plata vechilor indemnizații de scumpete și chirie, încetarea concedierilor și reprimirea celor concediați, desființarea sistemului de amenzi, recunoașterea comitetului de fabrică.

Acest program revendicativ a fost popularizat în masa muncitorilor ceferiști și a stat la baza celei de-a doua greve demonstrative, din 31 ianuarie 1933, cînd direcția C.F.R. a refuzat să dea răspuns revendicărilor, iar guvernul național-țărănist a trimis armată împotriva greviștilor.

Tot în luna ianuarie 1933 au intrat în grevă și muncitorii petroliști din Valea Prahovei. Prin intrarea în vigoare a acordului petrolifer de la Paris, trusturile petrolifere americane și engleze impuneau Romîniei să-și reducă producția de petrol de la 2400 de vagoane zilnic la 1680 de vagoane. Această restrîngere a producției de petrol a fost însoțită de noi concedieri și de reduceri de salarii. În ziua de 3 ianuarie 1933 la întreprinderea „Orion" au fost concediați 600 de muncitori. Drept răspuns, îndrumați de organizația de partid, muncitorii manifestează în fața direcției și apoi pe străzile orașului Ploiești.

La „Astra Romînă", împotriva concedierilor, la 30 ianuarie 1933, comitetul de acțiune organizează o demonstrație de protest căreia i se alătură mii de muncitori din celelalte întreprinderi din Ploiești.

De asemenea, la 1 februarie 1933 au intrat în grevă muncitorii de la Rafinăria „Romîno-Americană". Familiile muncitorilor, muncitorii din alte întreprinderi, șomerii, țăranii din satele vecine s-au solidarizat cu această grevă. Sub presiunea maselor, direcția Societății Romîno-Americană a anunțat că

[1] *Chivu Stoica:* „Eroicele lupte ale muncitorilor ceferiști și petroliști din 1933, E.S.P.L.P., 1955, p. 56.

revine asupra scăderii de salarii și a concedierilor. Această acțiune a muncitorilor din cea mai importantă întreprindere petroliferă din țară s-a încheiat cu victoria petroliștilor.

Văzînd că cele două ieșiri în masă nu au dus la satisfacerea revendicărilor formulate, organizația de partid, prin comitetul de acțiune, a pregătit o nouă grevă la Atelierele C.F.R. „Griviția" București. În cadrul adunării tuturor muncitorilor a fost ales comitetul de grevă, în care au intrat 350 de muncitori, din rîndul cărora s-a ales organul său executiv. Greviștii au format gărzi de autoapărare și au improvizat o tribună de la care au arătat situația grea a muncitorimii și au întărit hotărîrea de luptă. Împrejurul atelierelor s-au adunat muncitori, familiile greviștilor, șomeri, mici meseriași și mici comercianți care simpatizau cu greviștii.

Muncitorii de la „Herdan", „Vulcan", de la Regia monopolurilor statului și din alte întreprinderi s-au solidarizat cu greviștii. De asemenea au avut loc greve de solidaritate cu ceferiștii din București la Iași, Cluj, Galați, Pașcani, Constanța.

Guvernul, pentru a împiedica declanșarea grevei generale în toată țara, a fost nevoit să accepte pentru moment o serie de revendicări: majorarea plății de acord cu 25%, reintroducerea indemnizației de chirie și scumpete, desființarea sistemului de descalificare și recunoașterea comitetului de fabrică.

Aceste puternice acțiuni de luptă ale ceferiștilor și petroliștilor au avut un puternic ecou în rîndul muncitorilor din alte ramuri ale economiei, mobilizîndu-i la luptă.

Înspăimîntate, clasele exploatatoare, sperînd să intimideze pe muncitori și celelalte pături ale populației, au introdus starea de asediu, au intensificat prigoana îndreptată împotriva partidului comunist și a sindicatelor revoluționare. O dată cu această măsură, guvernul național-țărănist a anulat promisiunile făcute la 2—3 februarie 1933, a pus în aplicare o nouă scădere de salarii și a arestat pe conducătorii muncitorilor ceferiști, în frunte cu tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej.

Ca răspuns, partidul comunist a chemat populația muncitoare din întreaga țară la luptă împotriva stării de asediu și a măsurilor teroriste luate de guvern. La ședința Comitetului Central de acțiune pe țară al ceferiștilor s-a hotărît organizarea de greve în principalele centre ceferiste. La 13 februarie 1933 începe greva muncitorilor de la Atelierele C.F.R. din Cluj cu care se solidarizează aproape întreaga muncitorime din Cluj, iar la Iași declară grevă muncitorii de la Atelierele C.F.R. „Nicolina".

La 15 februarie, la Atelierele „Griviția" din București, chemarea la luptă lansată de către comitetul de fabrică a fost urmată de toată muncitorimea Griviței. Lozincile de luptă erau: eliberarea celor arestați, respectarea tuturor revendicărilor cîștigate la 2 februarie, lupta împotriva stării de asediu, pentru existența liberă a comitetului de fabrică și a sindicatului C.F.R. dizolvat. Prin aceste revendicări, greva a căpătat un accentuat caracter politic, muncitorii ceferiști dovedindu-se a fi, sub conducerea partidului comunist, un detașament de frunte al clasei muncitoare în lupta pentru drepturi și libertăți democratice, pentru condiții de trai mai omenoase. Datorită acestui fapt, greviștii s-au bucurat de un larg sprijin de masă, în ajutorul lor ridicîndu-se

muncitorii din celelalte întreprinderi, intelectuali, studenți, meseriași, mici comercianți, țărani din satele apropiate.

Prin participarea zecilor de mii de muncitori din afara atelierelor, prin ridicarea întregului cartier Grand, prin solidarizarea muncitorilor din alte întreprinderi, greva de la Griviția s-a transformat într-o mare mișcare politică de masă, îndreptată împotriva regimului burghezo-moșieresc, pentru independență națională, împotriva înrobirii țării imperialiștilor americani, englezi și francezi [1].

Dîrzenia greviștilor, acțiunile de solidaritate cu lupta lor au influențat și o parte a armatei trimisă să înăbușe greva; soldații din regimentul 21 Infanterie s-au solidarizat cu ceferiștii și guvernul a trebuit să-i înlocuiască cu alte unități de jandarmi și grăniceri.

Muncitorimea a înscris adevărate pilde de eroism și curaj. În apărarea, în aprovizionarea și în îmbărbătarea greviștilor, în ciocnirile cu poliția și cu armata, femeile muncitoare au dovedit abnegație, un puternic spirit de sacrificiu.

Printr-un groaznic masacru, cu forța mitralierelor, armata și poliția au reușit să înfrîngă rezistența eroică a muncitorilor, fiind nevoite să cucerească fiecare atelier în parte. Au căzut numeroși morți și răniți, mii de muncitori au fost arestați. Ciuruit de gloanțe, a murit eroic la postul de luptă, continuînd să tragă sirena, Vasile Roaită, membru al U.T.C.

Sîngerosul masacru n-a înăbușit însă avîntul de luptă al muncitorimii. Acțiuni ale ceferiștilor și petroliștilor, mișcări de solidarizare cu lupta lor au continuat și după 16 februarie și în timpul procesului înscenat conducătorilor muncitorilor ceferiști și petroliști.

Luptele muncitorilor ceferiști și petroliști din februarie 1933 au avut un răsunet internațional. Popoarele sovietice au salutat acțiunile eroicului proletariat romîn. „Pravda" a făcut cunoscut muncitorilor revoluționari din întreaga lume actul eroic al muncitorilor romîni. L'Humanité, organul Partidului Comunist Francez și ziarele celorlalte partide frățești au relatat pe larg lupta curajoasă a proletariatului nostru.

Miile de scrisori și telegrame care soseau zilnic la procesul intentat conducătorilor muncitorilor ceferiști și petroliști sînt o mărturie a solidarității muncitorimii și organizațiilor democratice.

Sub îndrumarea partidului comunist, conducătorii luptelor au exprimat cu curaj la proces tăria de neabătut a proletariatului nostru, transformînd procesul într-un proces îndreptat împotriva claselor exploatatoare. Prin cuvîntul rostit la proces, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej și ceilalți conducători comuniști au dat un viu exemplu de curaj și de dîrzenie, de slujire neabătută a cauzei clasei muncitoare. Lupta proletariatului romîn n-a putut fi înfrîntă.

Așa cum arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej: „Cu toate că luptele din ianuarie-februarie 1933 au fost înăbușite în sînge, ele au frînat ofensiva capitalistă împotriva condițiilor de muncă și de viață ale oamenilor muncii, au dat o lovitură puternică politicii de fascizare a țării, au contribuit la creșterea conștiinței politice și la îmbogățirea experienței de luptă a proletariatu-

[1] *Chivu Stoica:* Op. cit., p. 98.

lui. Au crescut influența și autoritatea partidului, numeroși muncitori din marea industrie, care au stat în fruntea acestor eroice acțiuni, au intrat în rîndurile lui, îmbunătățindu-i compoziția socială și întărindu-i legăturile cu clasa muncitoare. Fiind prima mare ridicare la luptă a proletariatului împotriva fascismului pe plan internațional după instaurarea hitlerismului în Germania, luptele muncitorești din ianuarie-februarie 1933 au dus la creșterea prestigiului internațional al clasei noastre muncitoare" [1].

Luptele din februarie 1933 au reflectat interesele întregului popor, atît prin revendicările susținute, cît și prin efectele avute asupra situației țării și a mișcării revoluționare. Partidul comunist a dovedit că este singurul apărător neclintit al intereselor vitale ale celor ce muncesc, al intereselor naționale. A crescut autoritatea și influența sa în rîndul celor mai largi mase proletare. Alături de proletariat, partidul comunist a reușit să antreneze la lupta revoluționară straturi largi ale intelectualilor și ale micii burghezii.

Eroicele lupte din 1933 au demonstrat că victoria în lupta împotriva exploatării și asupririi poate fi cîștigată numai prin înfăptuirea unității de luptă a clasei muncitoare, prin întărirea alianței dintre clasa muncitoare și țărănimea muncitoare.

Prin amploarea lor aceste lupte au avut un viu ecou internațional, și-au adus contribuția la întărirea mișcării muncitorești internaționale.

Experiența acumulată în aceste lupte care au dus la creșterea combativității și a înaltei conștiințe de clasă a muncitorimii a fost folosită de către partidul comunist și în activitatea revoluționară de mai tîrziu.

★

Spre deosebire de cruda exploatare a clasei muncitoare și de starea de mizerie și de înapoiere în care se găsea țara noastră pe vremea cîrmuirii ei de către burghezo-moșierime, Republica Populară Romînă are astăzi o industrie și o agricultură socialistă în continuă dezvoltare. Ca urmare a încheierii procesului de colectivizare a agriculturii, în țara noastră socialismul a învins definitiv la orașe și la sate. A fost lichidată pentru totdeauna exploatarea și asuprirea omului de către om.

„Profundele schimbări calitative în structura forțelor și relațiilor de producție au făcut posibile ritmuri înalte de creștere în toate ramurile, dezvoltarea echilibrată și armonioasă a întregii economii, făurirea unei vieți mereu mai bune, mai îmbelșugate" [2].

Astăzi, producția industrială globală este de aproape 8 ori mai mare decît în anul 1948. Nivelul producției a fost în anul 1962 cu aproape 8 miliarde de lei mai mare decît era prevăzut inițial și cu 55% mai mare decît în 1959.

Venitul național a sporit continuu, ceea ce a dus la creșterea investițiilor și la ridicarea sistematică a nivelului de trai al celor ce muncesc.

---

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* „40 de ani de luptă sub steagul atotbiruitor al marxism-leninismului", Articole și cuvîntări, august 1959 — mai 1961, Editura Politică, 1961, p. 435—436.

[2] *Gh. Gheorghiu-Dej:* „A XV-a aniversare a Republicii Populare Romîne", Articole și cuvîntări, 1961—1962, Editura politică, 1962, p. 452.

Veniturile salariaților au crescut prin sporirea salariilor, prin reducerea impozitelor pe salarii, prin introducerea alocației de stat pentru copii, prin reduceri de prețuri.

Fondurile destinate în anul 1962 învățămîntului, culturii, ocrotirii sănătății, prevederilor și asigurărilor sociale au reprezentat peste 24% din bugetul statului și au fost cu peste 2 miliarde de lei mai mari față de prevederile inițiale pentru 1962.

★

Educarea tineretului nostru în spiritul dragostei și respectului față de glorioasele tradiții revoluționare ale clasei noastre muncitoare, ale poporului nostru, constituie o preocupare deosebit de importantă privind educația în spiritul moralei comuniste.

Tradițiile revoluționare constituie înalte pilde de eroism, de luptă plină de curaj și de abnegație închinată cauzei clasei muncitoare și au o mare valoare educativă. Ele aduc în fața tinerei generații imaginea vremurilor de cruntă exploatare, imaginea luptei eroice duse pentru eliberarea din asuprire, pentru independența națională și pentru un trai mai bun, o mobilizează să-și închine toată munca sa creatoare pentru dezvoltarea cuceririlor revoluționare ale poporului nostru, pentru a căror înfăptuire și-au jertfit viața muncitorii revoluționari ceferiști și petroliști în 1933 și mulți eroi ai poporului nostru.

Ele cultivă admirația și respectul față de trecutul eroic al poporului nostru și prin aceasta contribuie la educația în spiritul patriotismului socialist.

La orele de istorie, redarea eroicelor lupte din februarie 1933 trebuie expusă în așa fel, încît să le arate elevilor mizeria în care se zbătea poporul nostru muncitor în acei ani de cruntă asuprire, să le arate că prin luptele din 1933 muncitorimea ceferistă și petrolistă a dat dovadă că proletariatul din țara noastră nu a capitulat în fața politicii burgheziei și moșierimii de fascizare a țării și de înfeudare față de imperialiștii străini, că a dovedit voința sa neclintită de luptă pentru o viață mai bună, pentru interesele sale și ale întregului popor muncitor.

Trebuie aduse în fața tineretului, prin contrast cu situația din 1933, exemple privind viața constructivă și luminoasă care se desfășoară astăzi în patria noastră, privind munca și condițiile de trai ale muncitorilor noștri, privind grija pe care o are Partidul Muncitoresc Romîn pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor și tinerilor noștri, condițiile care le-au fost asigurate pentru un trai fericit, pentru învățătură, pentru distracții, pentru odihnă în timpul vacanței etc.

Atît la orele de istorie, cît și la orele de literatură, cînd se prezintă elevilor opere literare care oglindesc aceste lupte, trebuie subliniat curajul de care au dat dovadă muncitorii noștri în aceste lupte, în care mulți au mers pînă la sacrificiul propriei lor vieți. Trebuie ca elevii noștri să cunoască și să admire figurile luminoase ale eroilor acestor lupte, ca de exemplu figura tînărului Vasile Roaită, care a murit eroic la postul său de luptă, trăgînd sirena, ciuruit de gloanțe și de lovituri de baionete.

Trebuie ca elevii să cunoască și să se emoționeze de modul în care au rezistat muncitorii ceferiști în luptele din 15—16 februarie 1933, cînd armata a trebuit să cucerească fiecare atelier în parte, iar ei, în timp ce erau străpunși de baionete, izbiți cu patul puștilor și aruncați în camionete, continuau neînfricați să strige lozinci de luptă.

Trebuie ca tinerii noștri să cunoască că în apărarea și îmbărbătarea greviștilor, în ciocnirile cu poliția și armata, femeile noastre muncitoare au dovedit un deosebit spirit de sacrificiu, fiind în primele rînduri ale frontului de luptă.

Li se poate arăta elevilor curajul cu care s-au prezentat la proces conducătorii luptelor, care, cu riscul de a plăti cu viața cele ce spuneau, au arătat în cuvinte înflăcărate tăria, hotărîrea de luptă și năzuințele maselor largi populare, demascînd pe adevărații vinovați, demascînd asuprirea impusă de guvernul burghezo-moșieresc.

În același timp, cunoașterea eroicelor lupte din 1933 poate contribui la educarea elevilor în spiritul internaționalismului proletar, prin redarea răsunetului pe care aceste lupte l-au avut în rîndul proletarilor din lumea întreagă, a faptului că milioane de muncitori din toate părțile lumii au protestat și au cerut telegrafic și în scris eliberarea conducătorilor ceferiștilor, prin redarea mărturiilor de solidaritate internațională a muncitorilor și a organizațiilor democratice, exprimate și prin cuvintele scriitorului francez Henry Barbusse, care arăta într-o scrisoare trimisă la proces: „Sîntem solidari cu bravii noștri tovarăși, cu eroicii luptători ai poporului romîn, de care noi, ca și voi, ne simțim mîndri".

Redarea convingătoare și emoționantă a luptelor din februarie 1933 se poate face atît în cadrul orelor de istorie, de literatură, de dirigenție, cît și în cadrul unor activități în afară de clasă și extrașcolare, ca de exemplu în cadrul adunărilor tematice pionierești și U.T.M. De asemenea, elevii pot pregăti simpozioane pe această temă, seri literare, documentîndu-se personal, căutînd mărturii și mijloace emoționante de redare a lor. Organizațiile de pionieri și de U.T.M au îndatorirea să găsească, în cadrul acestor activități, forme cît mai instructive și potrivite specificului vîrstei elevilor.

Un rol deosebit în această privință îl au și întîlnirile cu muncitorii fruntași în producție care cunosc viața și lupta din trecut a proletariatului nostru.

Sînt deosebit de educative vizitele care se pot face cu elevii la Muzeul de istorie a partidului, unde alături de alte mărturii de eroism ale luptei proletariatului nostru, condus de partid, ei pot cunoaște și mărturii ale luptelor din 1933.

De asemenea, elevii pot fi duși să viziteze secțiile Uzinelor „Grivița Roșie" din București și din alte localități unde au avut loc grevele din 1933.

Elevilor din Capitală, ca și celor din provincie care fac excursii în Capitală, li se poate arăta, la Uzinele „Grivița Roșie", locul de desfășurare a grevelor, placa comemorativă și bustul care înfățișează pe Vasile Roaită, alături

de care deseori noi promoții de pionieri depun jurămîntul și primesc cravata roșie. Este bine să li se arate elevilor condițiile de azi de trai și de muncă ale ceferiștilor. De asemenea, este bine ca elevii să viziteze expoziția deschisă în sala Dalles, intitulată „30 de ani de la eroicele lupte ale muncitorilor ceferiști și petroliști", care cuprinde un mare număr de documente originale, de fotografii și facsimile extrase din ziarele vremii.

Alături de alte numeroase acțiuni ale eroicului nostru proletariat, luptele muncitorilor ceferiști și petroliști din februarie 1933 sînt pilde vii care contribuie la educarea tineretului nostru în spiritul tradițiilor revoluționare ale clasei muncitoare.

STUDII ŞI CERCETĂRI

PROBLEME ACTUALE ALE IGIENEI PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Dr. GHEORGHE TANASESCU
Şeful Secţiei de Igiena copilului din Institutul de igiena şi protecţia muncii — Bucureşti

Activitatea şcolară a copiilor şi adolescenţilor trebuie considerată ca unul din factorii de mediu care acţionează cu o deosebită putere plastică asupra organismului în dezvoltare.

Impunînd un ritm de momente sau de perioade de efort şi odihnă, de încordare emoţională şi relaxare, îmbinînd activitatea fizic-musculară cu cea intelectuală, activitatea şcolară influenţează în mod hotărîtor asupra dezvoltării şi sănătăţii contingentelor tinere ale populaţiei ţării noastre.

Conţinutul instructiv şi educativ al învăţămîntului acţionează asupra structurii personalităţii elevilor. Durata acţiunii procesului instructiv-educativ şi cuprinderea în şcoli a unor întregi contingente ale populaţiei tinere a ţării noastre, arată marea importanţă a problemelor de igienă, legate de desfăşurarea procesului de învăţămînt.

Rezolvarea în practică a acestor probleme se integrează în ansamblul măsurilor pe care statul nostru socialist le-a luat pentru creşterea şi dezvoltarea unor generaţii tinere, instruite, viguroase şi sănătoase de constructori ai socialismului.

Ca urmare a creşterii continue a nivelului de trai al oamenilor muncii din ţara noastră şi a măsurilor de ordin cultural şi sanitar, s-a obţinut în anii regimului democrat-popular o importantă îmbunătăţire a stării de sănătate a populaţiei, reflectată în scăderea însemnată a indicilor mortalităţii infantile şi generale, în scăderea morbidităţii şi prelungirea duratei medii de viaţă.

Cercetări sistematice efectuate în ţara noastră în anul 1950 (vezi punctul nr. 1 din bibliografia indicată la sfîrşitul articolului) pe 130 000 copii şi tineri din anul 1957 pe 310 000 copii şi adolescenţi au arătat, în toate regiunile ţării, îmbunătăţirea indicilor dezvoltării fizice, atît în ceea ce priveşte înălţimea, cît şi greutatea. În anul 1957 copiii şi tinerii cercetaţi au fost în medie cu 1—4 cm. mai înalţi şi au avut un spor în greutate de 1—4 kg, în comparaţie cu datele obţinute în anul 1950.

Observaţiile făcute de igienişti şi de pediatri în ultimii ani arată că îmbunătăţirea dezvoltării fizice a copiilor din ţara noastră este un proces care

se desfășoară în strînsă dependență cu transformările economico-sociale din țara noastră.

În ansamblul de condiții care au dus la îmbunătățirea dezvoltării și a stării de sănătate a copiilor și tinerilor din țara noastră, locul ocupat de procesul instructiv-educativ este dintre cele mai importante.

Generalizarea învățămîntului elementar de 7 ani și trecerea treptată la învățămîntul de 8 ani, dezvoltarea învățămîntului mediu și profesional, legarea învățămîntului de cultură generală de practica în producție, sînt numai o parte din elementele care determină complexitatea problemelor de igienă ale activității școlare a copiilor și adolescenților.

Specialiștii de pretutindeni sînt de acord în a considera ca problemă de bază a igienei procesului instructiv-educativ adaptarea cerințelor regimului de activitate la caracteristicile fiziologice ale capacității de efort a elevilor, nu numai în scopul profilaxiei oboselii și surmenajului școlar, ci mai ales pentru descoperirea condițiilor în care activitatea teoretică și practică a elevilor acționează ca un puternic factor de stimulare a dezvoltării copiilor.

Trebuie să menționăm că, dacă problema profilaxiei oboselii școlare a intrat în atenția igieniștilor, a pediatrilor și a pedagogilor, încă din ultimele decenii ale secolului trecut, cercetări sistematice și cuprinzătoare în scopul fundamentării științifico-fiziologice a regimului de activitate a copiilor și adolescenților au întreprins și dezvoltat, în ultimele decenii, mai ales igieniștii și pedagogii din U.R.S.S. și cei din țările socialiste : din R. S. Cehoslovacă, din R. D. Germană, din R. P. Bulgaria și din R.P.R.

Această problemă a făcut parte din tematica a numeroase manifestări științifice de igienă școlară cu caracter internațional și național, dintre care citām : Congresul de igienă școlară ținut la Paris în 1947, Congresul de igienă școlară ținut în 1952 la Lyon, Conferința europeană asupra serviciilor de igienă școlară organizată de biroul pentru Europa al Organizației Mondiale a Sănătății, în 1954 la Grenoble, Congresul internațional de igienă școlară și universitară ținut la Paris în 1959, Conferința internațională de igienă a copiilor și adolescenților ținută la Dresda în 1961, Congresul al XIII-lea al igieniștilor sovietici din 1962.

Rezultatele cercetărilor prezentate la aceste manifestări științifice, precum și rezultatele studiilor care se întreprind în mod sistematic în numeroase țări și în special în țările socialiste, au îmbogățit cunoștințele de specialitate asupra unor aspecte ale fiziologiei activității școlarilor, utile pentru elaborarea normelor igienice necesare în acest domeniu.

În Uniunea Sovietică cercetarea problemelor de igienă a procesului de învățămînt a concentrat eforturile unor colective puternice și complexe de specialiști pedagogi, psihologi, pediatri, fiziologi, igieniști. Este de remarcat aportul pe care-l aduce în acest domeniu Institutul de educație fizică și igienă școlară al Academiei de științe pedagogice din Moscova, prin cercetările asupra particularităților anatomo-fiziologice ale copiilor și adolescenților.

★

Hotărîrile Congresului al III-lea al P.M.R. privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, îmbinarea acestuia cu activitatea practică pro-

ductivă și dezvoltarea învățămîntului profesional, tehnic și superior, a pus în fața igieniștilor sarcina complexă de aprofundare a cercetării științifice în scopul fundamentării fiziologice a regimului de activitate școlară pentru copiii și adolescenții din țara noastră.

În continuarea cercetărilor începute încă din anul 1954, ne-am propus ca obiectiv al studiilor noastre, printre altele, cunoașterea factorilor care determină modificări pozitive sau negative ale capacității de lucru a școlarilor.

Cercetătorii sovietici Sovetov, Ivanov Smolenski și alții au arătat că activitatea școlară cere din partea copiilor și a tinerilor o încordare importantă și durabilă a funcțiunilor corticale. Prelungirea acestei încordări peste posibilitățile adaptative ale creierului copilului sau supradozarea ca intensitate a cerințelor la un moment dat, încordarea emotivo-afectivă la intervenția unor condiții în special de microclimat și alimentație, pot să determine apariția oboselii. Această stare fiziologică are o evoluție în raport cu nivelul intensității, cu factorii care pot s-o întrețină sau să o accentueze și cu odihna. Această concepție se bazează pe teoria despre geneza și dinamica inhibiției supraliminare sau de protecție — teorie elaborată de Pavlov și de școala sa.

Inhibiția supraliminară modifică raporturile dintre procesele fundamentale ale centrilor nervoși corticali și, ca urmare, modifică funcțiunea de analiză și de sinteză corticală a stimulilor din mediul extern și de control și reglare a reacțiilor fiziologice ale organismului la influențele externe. Dezvoltarea inhibiției de protecție se face în stadii care reflectă gravitatea stării de oboseală. Această inhibiție atinge în mod inegal funcțiunile primului și ale celui de-al doilea sistem de semnalizare și relațiile funcționale dintre ele, poate să intereseze în grade variate diferiți analizatori, în raport cu angajarea lor în efort și cu procesele de inducție negativă sau pozitivă, tulbură în grad diferit relațiile cortico-subcorticale, ceea ce se reflectă în modificări vegetative variate.

Dinamica proceselor fundamentale ale activității nervoase superioare condiționată de efortul școlar are caracteristici specifice de vîrstă în ceea ce privește rapiditatea dezvoltării și intensității fenomenelor de inhibiție supraliminară.

De asemenea, această dinamică este dependentă de condițiile generale de igienă ale mediului ambiant și în special de temperatura de la locul de lucru, de gradul de iluminare, de prezența zgomotului și de gradul de impurificare prin pulberi și gaze a aerului din încăperi și se reflectă în modificările volumului și calității, ale vitezei și preciziei muncii efectuate în unitatea de timp (2).

Condiționarea individuală a proceselor care controlează angajarea la efort a copiilor și tinerilor este legată de interesul pentru activitate, de tonusul emoțional afectiv, determinat de activitate și de unele trăsături de caracter (3). Această condiționare imprimă un grad de variabilitate individuală modificărilor capacității de lucru. Direcția de evoluție a fenomenelor și intensitatea acestora este determinată în mod hotărîtor de posibilitățile funcționale ale organismului în dezvoltare, de gradul de pregătire morfo-fiziologică a organelor și sistemelor angajate în efort și de durata și intensitatea acestuia.

Modificările activității nervoase superioare a copiilor în timpul efortului școlar, pot fi puse în evidență cu metode obiective fiziologice, iar indicii acestor modificări manifestă o variabilitate care se poate înscrie în curbe caracteristice, diurne și săptămînale.

Pentru fiziologia activității școlare este de cea mai mare importanță stabilirea profilului general al curbei capacității de lucru a elevilor în timpul zilei și săptămînii și descoperirea factorilor și a condițiilor care influențează caracteristicile curbei.

Cercetări mai vechi au arătat existența în organismul uman a evoluției periodice a modificărilor intensității unor indici fiziologici, ceea ce se reflectă în ritmul fiziologic nicthemeral: presiunea sanguină, tonicitatea vasculară, glicemia, intensitatea diurezei, temperatura corpului, intensitatea și calitatea proceselor metabolice etc.

În condițiile activității obișnuite a elevilor, modificările funcționale determinate de angajarea acestora în efortul cerut de activitatea școlară, evoluează pe fondul general al ritmului fiziologic nicthemeral al principalelor funcții ale organismului în dezvoltare (2).

În condiții variate de activitate școlară au fost cercetați indicii care caracterizează capacitatea de lucru a elevilor de diferite vîrste, utilizîndu-se metode fiziologice, psihopedagogice și clinice. Menționăm dintre aceste metode: tehnica de studiu a caracteristicilor reacțiilor condiționate motorii, elaborate cu ajutorul instructajului verbal la stimuli pentru primul și al doilea sistem de semnalizare *; metoda înregistrării nivelului excitabilității neuromusculare în funcție de intensitate/durată **, probe de lucru verbale și neverbale *** (Fig. 1), metoda stereotipului verbal după o tehnică elaborată de noi, metode clinice, anchete pe bază de chestionar.

Rezultatele acestor cercetări de durată au arătat caracteristicile curbei evoluției capacității de lucru a elevilor în raport cu vîrsta și cu conținutul activității.

---

* S-a utilizat tehnica de elaborare a unor reacții condiționate motorii (apăsare pe un buton) la apariția unor stimuli luminoși diferiți ca intensitate sau în ceea ce privește culoarea și la apariția pe un ecran a unor cuvinte scrise — substantive sau adjective. Legătura condiționată s-a realizat pe baza instructajului verbal făcut copiilor înainte de experiențe.

În experiențe s-a înregistrat latența reacțiilor, intensitatea acestora, corectitudinea diferențierii stimulilor și asupra reacțiilor efectuate. Experiențele au fost făcute pe grupuri de 4—6 elevi dintr-o clasă, după fiecare oră de activitate școlară.

** Excitabilitatea neuromusculară s-a examinat cu ajutorul cronaximetrului — măsurîndu-se în miliamperi intensitatea curentului electric, capabil să determine o contracție liminară a mușchilor flexori ai mîinii — atunci cînd timpul de excitație este 0,1, 1, 10, 100 milisecunde. Variațiile intensității curentului în funcție de durata excitației se înscriu pe grafice speciale.

*** Probele verbale pentru cercetarea modificărilor capacității de lucru a elevilor din clasele III—IV, au constat din serii de 16 cuvinte. Proba obliga pe elevi ca în timp limitat (1′) să citească și să diferențieze numele de ființe și de lucruri și să consemneze în probă această diferențiere. Pentru elevii mai mici colectivul nostru a elaborat o probă în care aceștia trebuiau să diferențieze imagini de obiecte uzuale, avînd timp de lucru, de asemenea limitat (1,30″).

De ex. proba de lucru pentru clasele I—II constă în faptul că elevii, avînd în față o serie de imagini expuse pe trei rînduri, trebuie să treacă sub fiecare din acestea un anumit semn (de exemplu: pentru măr semnul =, pentru pară V, pentru cană + etc.).

Evoluția indicilor referitori la volumul și calitatea muncii efectuate de elevi la probele de lucru, latența reacțiilor, intensitatea reacțiilor, calitatea diferențierilor și conținutul relatării verbale a elevilor, ne-au îngăduit individualizarea a trei perioade care se succed în cursul programului zilnic de activitate în clasă și în care starea funcțională a sistemului nervos al elevilor prezintă unele caracteristici importante pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ.

În general, în prima oră a programului de activitate școlară (7), indicii privitori la activitatea reflex-condiționată arată o latență mai mare a reacțiilor motorii, atît la stimulii care se adresează primului, cît și la stimulii care se adresează celui de-al doilea sistem de semnalizare. Diferențierea stimulilor și reacțiilor se face cu dificultate și erorile de diferențiere se notează frecvent (Fig. 2, 3).

Calitatea răspunsurilor în condiții de conectare prin instructaj a unei reacții diferențiate la stimuli de intensitate variabilă nu este satisfăcătoare, iar răspunsurile îmbracă adesea aspecte fizice: elevii răspund cu reacții de intensitate, nediferențiată și la stimuli puternici și la stimuli slabi, sau efectuează reacții de intensitate mare la stimuli slabi și reacții puțin intense la stimuli puternici: reacțiile nu respectă legea intensității (Fig. 2). Relatarea verbală a elevilor privind stimulii și reacțiile efectuate este în această perioadă sumară, stereotipă și uneori eronată, manifestîndu-se frecvent fenomene de stagnare prelungită a unor procese excitatorii (actualizarea în relatarea verbală a unor stimuli din trecut). Fenomenele descrise mai sus sînt cu atît mai intense, cu cît somnul din noaptea precedentă a fost mai puțin reparator, cu cît programul de activitate din ziua precedentă a fost mai încărcat și cu cît începerea activității s-a făcut mai de dimineață, înainte de ora 8 (6).

EXERCIȚIUL VIII

vițel	
mîncăm	
vulpoi	
pahar	
țăran	
carnet	
vioară	
ruptă	
berbec	
slabă	
salcîm	
ciocan	
carte	
plînge	
șarpe	
sfoară	

Fig. 1

Probă de lucru elaborată de colectivul Secției de igiena copilului din Institutul de igienă și protecția muncii-București, pentru cercetarea modificărilor capacității de lucru a elevilor din cl. III—IV. Proba obligă diferențierea cuvintelor — nume de ființe sau lucruri — și consemnarea acestei diferențieri în probă cu un semn sau un număr de două cifre.

Este probabil că intensitatea şi durata fenomenelor descrise mai sus sînt legate şi de gradul de mobilitate a proceselor nervoase, ceea ce lasă să se întrevadă o variabilitate individuală a acestor manifestări, în raport cu tipul de activitate nervoasă superioară al elevilor. Se înţelege că în această

Modificările capacităţii de lucru şi apariţia oboselii la elevii de clasa a IV-a în timpul lecţiilor

Al II-lea sistem de semnalizare

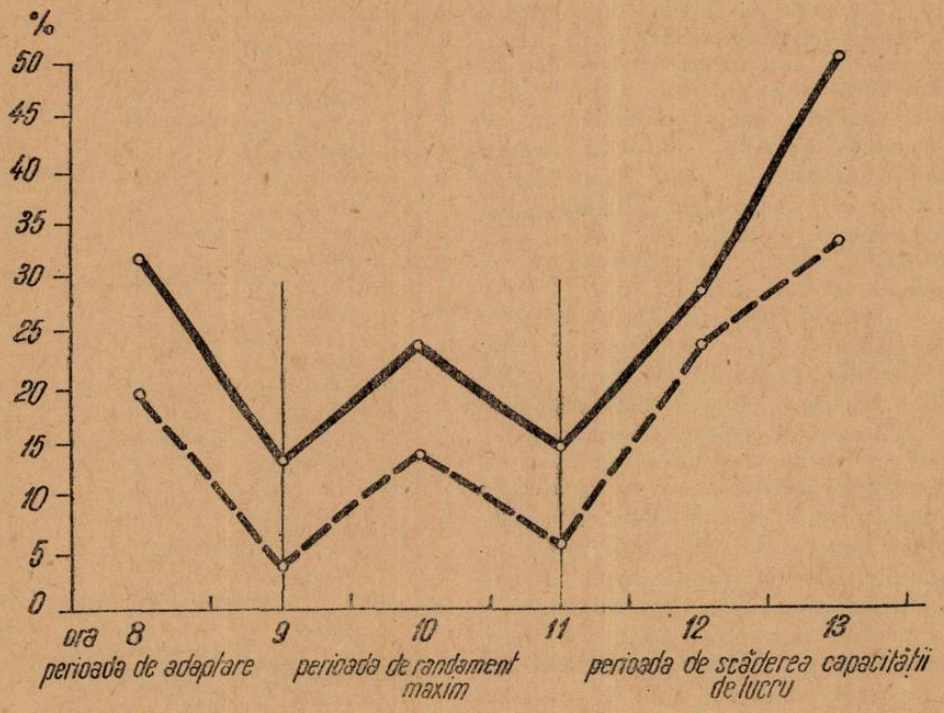


Fig. 2

o———o erori de diferenţiere % (din totalul reacţiilor)
o— — — —o reacţii fără respectarea legii intensităţii. (din totalul reacţiilor)

In grafic s-au înregistrat, din oră în oră, în procente, variaţiile numărului de reacţii care se efectuează fără respectarea legii intensităţii şi a erorilor de diferenţiere a stimulilor din al II-lea sistem de semnalizare. În modificările acestor indici se reflectă variaţiile capacităţii de lucru a elevilor.

Experimentele s-au făcut pe un grup de 6 elevi de clasa a IV-a, timp de două săptămîni.

perioadă, care practic durează aproximativ o oră, capacitatea de fixare şi de asimilare a materialului de către elevi este mai redusă. Solicitarea la efortul de analiză şi sinteză mintală trebuie să fie moderată, iar pedagogii trebuie să arate o grijă deosebită raportului de adecvenţă între răspunsurile cerute de la elevi şi stimulii condiţionaţi, folosiţi în procesul didactic. În unele cazuri,

în raport cu intensitatea fenomenului de inhibiție, stimulii verbali și neverbali trebuie să fie mai intenși ca de obicei, pentru a determina reacțiile de tăria dorită ; în alte cazuri, la stimuli de intensitate obișnuită se pot obține reacții paradoxale.

Modificările capacității de lucru a elevilor din clasa a X-a în timpul lecțiilor

Al II-lea sistem de semnalizare

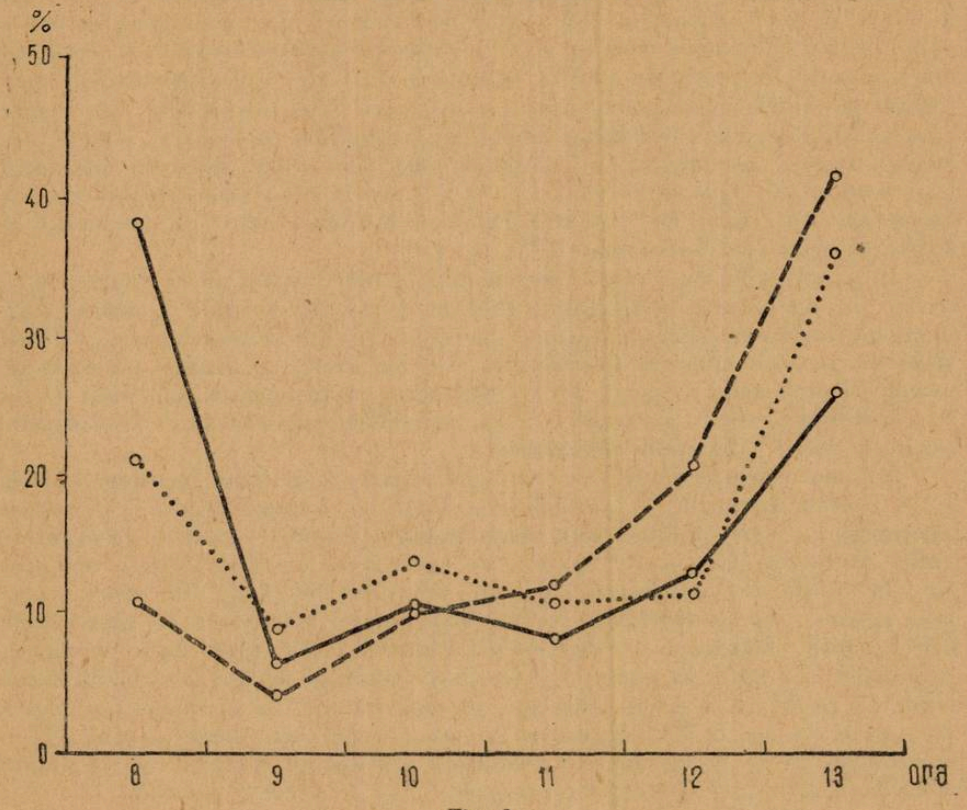


Fig. 3

o———o Reacții fără respectarea legii intensității (din totalul reacțiilor)
o·····o Erori de diferențiere (din totalul reacțiilor)
o— — —o Erori de relatare (din totalul reacțiilor)

Graficul arată modificări ale capacității de lucru reflectate în curba procentelor de reacții motorii, fără respectarea legii intensității stimulilor și reacțiilor, în curba erorilor de diferențiere și de relatare verbală. Experiment făcut pe 6 elevi, timp de o săptămînă.

După unele observații menționate în literatură, fenomenele negative din această perioadă pot să fie reduse ca durată și intensitate prin practicarea zilnică a unui scurt program (5—10′) de gimnastică de înviorare. Se susține, de asemenea, de către unii cercetători, că durata acestei perioade poate fi scurtată și prin asigurarea unui somn de noapte odihnitor. S-a putut arăta

că somnul odihnitor îngăduie o trezire ușoară și trecerea la starea de veghe fără perturbările funcționale cortico-subcorticale ocazionate de trezirea prin întreruperea somnului, fapt care se reflectă în intense tulburări electroencefalografice.

★

Perioada de randament satisfăcător începe după prima oră de program de clasă și durează pînă în ora a treia pentru elevii mai mici, pînă în ora a patra pentru elevii mai mari și se caracterizează printr-o capacitate de lucru mai crescută. Procesele de analiză și sinteză corticale se desfășoară fără perturbări ale actelor perceptive și de generalizare; reacțiile elevilor sînt legate adecvat ca intensitate și ca formă de calitatea stimulilor condiționați care le provoacă. Timpul de latență al reacțiilor este mai redus decît la începutul programului de clasă, frecvența (4, 6, 7), erorilor de diferențiere este, de asemenea, mai mică, iar relatarea verbală este mai bogată în amănunte și foarte rar cuprinde date eronate (Fig. 2, 3).

În condiții de conectare experimentală a unui stimul de o reacție nepotrivită cu intensitatea stimulului, răspunsul elevilor se face conform legii intensității: latențe scurte la stimuli puternici și latențe mai lungi la stimuli slabi. În general, intensitatea reacțiilor este mai crescută decît în perioada de început a programului școlar. În această parte a programului din clasă elevii au posibilitatea de a răspunde cu un randament satisfăcător la eforturile cerute de lecții cu conținut mai dificil.

Noi am observat modificarea în sens negativ a indicilor menționați chiar și în această perioadă, în special în condiții de supraîncordare a tensiunii emoționale la elevi, produsă prin afecte negative (emoția produsă de examene grele, de lucrări dificile de control, de severitatea excesivă a unui profesor etc., în stările de convalescență sau de debut al unei boli). Un efort școlar prea intens, prin aglomerarea cu material predat, solicitarea la generalizări dificile prin efectuarea de diferențieri laborioase ale unor date imprecise, supunerea la o mare varietate de stimuli și sarcini și depășirea ritmului fiziologic de rezolvare a acestor sarcini, în concordanță cu cerințele fiziologice ale vîrstei și ale tipului de sistem nervos al elevului, poate să ducă la o supraîncordare a proceselor de excitație, a celor de inhibiție și la supraîncordarea mobilității proceselor nervoase, chiar în această perioadă.

★

După ora a treia de lecții, pentru elevii mici (Fig. 2) și după ora a 4-a pentru elevii mai mari (Fig. 3), începe o perioadă de declin a capacității de lucru, care se accentuează progresiv, atingînd un maximum după ora a cincea și a șasea de activitate școlară în clasă. Această perioadă se caracterizează prin modificări ale reactivității fiziologice generale a copiilor și ale activității nervoase superioare a acestora.

Timpul de latență a reacțiilor se alungește, în general, atît pentru stimulii care se adresează primului sistem de semnalizare, cît și pentru stimuli care se adresează celui de-al doilea sistem de semnalizare. Frecvența erorilor de

diferențiere crește, iar relatările verbale conțin multe denaturări ale realității experimentale: elevii percep și memorează incomplet și neprecis, mai ales cuvintele. Noi am observat spre sfîrșitul acestei perioade forme paradoxale de reacție în condiții de conectare experimentală a unei reacții de o anumită intensitate, de stimuli neadecvați ca intensitate: la stimulii slabi elevii reacționează cu răspunsuri de latență scurtă, iar la stimulii puternici cu reacții de latență lungă (nerespectarea în reacții a legii intensității). Reacțiile elevilor se modifică, de asemenea, și ca intensitate în general, în sensul scăderii acesteia (6, 7). Diferențierea motorie este imprecisă sau se observă o egalizare a intensității răspunsurilor, ceea ce reflectă perturbări ale funcției analizatorului kinestezic, fapt pus în evidență și cu ajutorul probelor tremografice.

Calitatea muncii de precizie scade în această perioadă, iar agravarea perturbărilor descrise poate duce la creșterea pericolelor de accidentare în condițiile muncii în producție, dacă nu se iau măsurile necesare de securitate.

În unele cercetări experimentale (4), s-a arătat că modificări importante se produc în această perioadă mai ales în funcționalitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare. Solicitat cu precădere de activitatea intelectuală școlară, al doilea sistem de semnalizare, reflectă cu mai mare sensibilitate modificările funcționale ale activității nervoase superioare la copii în condiții de activitate în clasă. Cercetînd reacțiile condiționate ale elevilor la stimuli verbali scriși, ce aparțin unor categorii gramaticale diferențiate (substantiv sau adjectiv), s-a constatat în experiențele noastre că în ultima parte a programului de clasă elevii efectuează reacții eronate, fie datorită înlocuirii diferențierii cuvintelor după categoria gramaticală, căreia aparțin, cu o diferențiere după nuanța semantică a semnalului verbal, fie datorită unei percepții incorecte a cuvîntului. Reacția motorie se efectuează, deci, nu legată de categoria gramaticală, ci de o treaptă inferioară de generalizare și anume de sensul semantic al cuvintelor stimuli, ceea ce pe plan pedagogic explică calitatea nesatisfăcătoare a fenomenelor de analiză și sinteză a materialului predat.

Relatarea verbală a elevilor în această perioadă este mai sumară, reducîndu-se uneori la repetarea stereotipă a instructajului verbal. Foarte frecvent, relatarea verbală nu oglindește cu fidelitate faptele și momentele experiențelor, ci se face fie cu omisiuni de fapte, fie cu nepotriviri. Aceste nepotriviri interesează atît percepția stimulilor, cît și forma reacției (Fig. 3).

La experiențele din această perioadă se tratează foarte frecvent în relatarea verbală afirmația elevilor că au perceput în experiența care tocmai s-a terminat, semnale verbale folosite ca stimuli de experiență în ziua sau zilele precedente. Considerăm că aceasta reflectă o perturbare importantă a funcțiunilor analitico-sintetice corticale: reactualizarea unor procese psihice recente nu se mai face corect din pricina diferențierii imprecise a acestora de fapte mai puțin recente.

Destul de frecvent, relatarea verbală a elevilor spre sfîrșitul acestei perioade cuprinde și date eronate privitoare la reacția motorie, reflectînd o formă specială de perturbare a legăturilor dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare, o izolare funcțională parțială a celor două sisteme

și o automatizare relativă a primului sistem de semnalizare, care „scapă" de sub controlul celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Aceste modificări importante, constatate în activitatea nervoasă superioară a elevilor la sfîrșitul activității din clasă, sînt o indicație fiziologico-igienică asupra momentului cînd activitatea școlară trebuie întreruptă, pentru a nu duce la oboseala accentuată și la surmenajul școlar. Trebuie arătat că fenomenele descrise pot fi accentuate prin intensificarea nedorită a efortului la sfîrșitul programului de clasă, printr-o activitate plictisitoare, lipsită de interes, prin hipoglicemia de foame în absența unei gustări luate la școală sau prin intervenția supraîncălzirii prin însorire directă sau sub influența aerului stagnant, cu umiditate și CO_2 crescute într-o clasă neventilată.

Aceste modificări fac de înțeles starea de neliniște sau moleșeală și disatenția elevilor mici în ora a cincea sau a celor mai mari în ora a șasea și comportamentul neadecvat al unora din ei și în general scăzută eficiența pedagogică a acestor ore din programul de clasă.

Specialiști ca Liubomirski și colaboratorii săi, Antropova (5) și colaboratorii, au arătat valoarea alternării activității fizice cu cea intelectuală ca mijloc de îmbunătățire a capacității de lucru în perioada de sfîrșit a programului zilnic de clasă. Este necesar ca schimbarea caracterului activității să se facă înainte de apariția modificărilor descrise de noi în această perioadă, deci după ora a treia pentru elevii mai mici sau după ora a patra pentru elevii mai mari, pentru ca alternarea activității să aibă caracterul unei adevărate odihne active.

★

Cu ajutorul metodelor și al tehnicii descrise mai sus, am cercetat modificările funcționale determinate în organismul elevilor de activitatea practică în producție, în vederea normării acesteia.

Se știe că munca fizică este însoțită de modificări fiziologice metabolice și în domeniul aparatului circulator și respirator, mai intense decît cele produse de activitatea intelectuală. La nevoia crescută de O_2 în timpul activității musculare, copiii și adolescenții reacționează prin creșterea frecvenței respirației și a frecvenței pulsului. S-a stabilit însă că pentru o aceeași muncă și la același consum de O_2, la un copil de nouă ani, frecvența pulsului crește de două ori mai mult decît la un tînăr de 18 ani și de trei ori mai mult decît la un adult de 35 ani.

Se face uneori greșeala de a se considera adolescentul din școala profesională ca dispunînd de o capacitate de efort fizic similară cu a adulților.

Cercetări sistematice făcute în acest domeniu au arătat că de la vîrsta de 10 la 20 ani, capacitatea de efort fizic a copiilor și tinerilor se înscrie pe o curbă de formă parabolică, analogă cu curba creșterii somatice specifice vîrstei și sexului în această perioadă, precum și cu curba creșterii hemoglobinei totale și a volumului total de sînge. În același mod evoluează și puterea musculară și capacitatea de creștere a forței musculare prin antrenament.

S-a putut stabili, astfel, că la copiii de 10—14 ani puterea musculară este cu 45% mai mică, iar la tinerii de 16—18 ani, cu 20% mai redusă decît forța musculară a adulților (9).

Acest fapt arată deosebita importanță igienică și pedagogică a dozării raționale a efortului fizic al adolescenților în cadrul învățămîntului practic în producție.

Cercetările noastre au arătat că, în condițiile de muncă practică în sălile de lucrări practice sau în uzină, apar unele fenomene de oboseală trecătoare la elevii din școlile profesionale metalurgice (6) agricole sau de confecții.

Chiar cînd activitatea zilnică este fragmentată — dimineața o parte și după-amiaza altă parte — se înregistrează, în special în timpul activității de după-amiază, importante modificări fiziologice neurocorticale, cardio-vasculare și respiratorii.

Din cercetări făcute la noi (Stănciulescu și colaboratorii), a rezultat că alternarea programului de o zi activitate practică și o zi activitate teoretică în școlile profesionale, se soldează cu o capacitate de lucru mai bună pentru elevi, decît alte forme de desfășurare a regimului de activitate.

Cercetînd răspunsul organismului elevilor din școlile de cultură generală la activitatea lor în sălile de lucrări practice sau în întreprinderi, am putut să stabilim că nu se produc modificări fiziologice cu semnificația de fenomene de oboseală atunci cînd această activitate se află înscrisă în program o zi pe săptămînă și cînd această zi se situează la mijlocul săptămînii.

Fenomene de oboseală se notează în cazul cînd la sfîrșitul programului zilnic, la o activitate teoretică de 4—5 ore într-o zi se adaugă 2—3 ore de activitate în sala de lucrări practice, fapt care tulbură regimul întregii zile.

O intensă muncă de cercetare se desfășoară în prezent de către specialiștii din U.R.S.S. și din țările de democrație populară pentru normarea activității școlare de instruire în producție (semnalăm studiile lui Kvaas din R. D. Germană, Janda din R. S. Cehoslovacă, Ianev din R. P. Bulgaria, Antropova ș. a. din U.R.S.S.).

O atenție deosebită se acordă aprecierii capacității de muncă a adolescenților și dozării efortului acestora, în raport cu dezvoltarea fizică și cu sexul. Astfel, Janda arată corelația strînsă dintre dezvoltarea masei corporale musculare și în special a musculaturii și capacitatea de efort fizic. Efortul fizic trebuie mai atent dozat la fete, la care solicitarea optimă trebuie să reprezinte numai 15% din efortul maximal, în comparație cu băieții de aceeași vîrstă, la care solicitarea optimă se situează la 21% din efortul maximal. Se apreciază că fetele dispun de circa 2/3 din capacitatea de efort fizic a băieților de aceeași vîrstă, după pubertate.

Printre condițiile de mediu care pot influența capacitatea de muncă practică a elevilor, cercetările de specialitate au arătat rolul nefavorabil al explicațiilor teoretice prea îndelungi, care preced munca practică (Iakob din R. D. Germană), drumul prea lung pînă la locul de muncă (Vaneçkova (17), Broz din Berlin), zgomotul care la nivelul de 96—108 decibeli limitează durata muncii la numai două ore (Timohina din U.R.S.S.), efortul static prelungit, supraîncălzirea în timpul practicii agricole de vară (Vainbur și colaboratorii din U.R.S.S.).

În legătură cu practica agricolă de vară a elevilor din clasa a VII-a, s-a făcut constatarea că scindarea programului de cinci ore de activitate în trei

ore în prima parte a zilei şi două ore în a doua parte evită supraîncălzirea şi acţionează pozitiv asupra capacităţii vitale, crescînd forţa musculară şi indicii de hemoglobină la elevi (I. Kovenko şi colaboratorii).

Efectul favorabil al fragmentării programului nu se mai observă dacă programul de lucru în practica agricolă depăşeşte cinci ore, chiar pentru elevii mai mari. Participanţii la Conferinţa internaţională de igiena copiilor şi adolescenţilor de la Dresda (1961) au arătat că durata activităţii de şase ore pe zi în practica agricolă, vara, depăşeşte capacitatea de lucru a elevilor de 14—15 ani.

O influenţă pozitivă remarcabilă asupra capacităţii de lucru o au pauzele scurte de 10′, după fiecare oră de activitate practică şi pauzele foarte scurte de 1′, după fiecare 20′ de muncă practică (Hramţova şi colaboratorii, din U.R.S.S.).

De asemenea, poziţia defectuoasă în timpul lucrului, determinată în mare măsură de utilajul neadecvat dezvoltării elevilor, poate să determine creşterea nedorită şi ineficienţa efortului fizic al adolescenţilor. Cercetările efectuate de colectivul nostru în această problemă arată necesitatea acordării unei atenţii deosebite poziţiei în timpul lucrului în ateliere.

Păstrarea timp îndelungat în activitatea practică a poziţiei ortostatice duce la o suprasolicitare a boltei piciorului şi la aplatizarea, în unele cazuri, a acestuia.

Deosebit de vătămătoare este expunerea adolescenţilor la acţiunea unor substanţe chimice cu acţiune toxică, prezente în mediul de muncă şi expunerea la praf. Din această cauză, este interzisă organizarea activităţii practice în producţie a elevilor din şcolile profesionale şi din şcolile de cultură generală în locuri de muncă prezentînd aceste noxe. Riscul expunerii elevilor, în timpul practicii agricole, la acţiunea toxică a unor substanţe, cum sînt cele insecto-fungicide, este necesar a fi îndepărtat prin măsuri adecvate de protecţie şi securitate a muncii.

În afară de cercetările al căror obiectiv imediat a fost fundamentarea ştiinţifică a indicaţiilor igienice privind dozarea efortului fizic în munca adolescenţilor, apar în ultimii ani preocupări susţinute pentru înregistrarea, prin observaţii longitudinale, a unor modificări pozitive ale stării de sănătate şi ale dezvoltării adolescenţilor ca urmare a activităţii practice a acestora (Bakiceva din Bratislava, Vaneçkova (17) din Praga, Iakovenko din U.R.S.S., Vaçlav Benes din Praga (8).

Aceste cercetări sînt încă la începutul lor şi vin să completeze studiile efectuate de pedagogi şi psihologi privind influenţa îmbinării activităţii teoretice şi practice asupra dezvoltării neuropsihice a elevilor.

În acest domeniu se deschide un vast cîmp de probleme legate de cunoaşterea ştiinţifică a modului de formare a omului nou al societăţii socialiste şi comuniste în procesul muncii şi în condiţiile dezvoltării într-un ritm nemaiîntîlnit în istorie a mijloacelor de producţie.

Sarcinile de cercetare a acestor probleme din punctul de vedere al igienei muncii adolescenţilor din ţara noastră sînt multiple. În anii care urmează ne-am propus a aprofunda cercetările începute asupra condiţiilor de igienă ale

utilajelor din atelierele şcolare, precum şi problemele de igienă şi protecţia muncii adolescenţilor din industria chimică.

Un loc important în cercetările de igienă din acest domeniu revine studiului odihnei copiilor şi tinerilor şi al culturii fizice ca factor de creştere a capacităţii de muncă şi de promovare a sănătăţii tineretului. Numeroase cercetări şi observaţii ale colectivelor noastre de cercetare şi ale igieniştilor şcolari au arătat rolul odihnei în tabere de vară pentru refacerea capacităţii de lucru a copiilor şi adolescenţilor din ţara noastră. S-a cercetat mai puţin acţiunea pozitivă a excursiilor judicios organizate asupra sănătăţii şi dezvoltării copiilor şi tinerilor. Totuşi, studii făcute de Roeder, Woringen, Loggow, Grimm au arătat influenţa pozitivă, durabilă a unor excursii de 6—14 zile asupra creşterii în greutate şi asupra capacităţii vitale a copiilor şi adolescenţilor.

Regimul de educaţie fizică în şcoală poate să constituie una din pîrghiile cele mai importante pentru promovarea dezvoltării şi ameliorarea capacităţii de muncă a elevilor. Este necesar însă să se ţină seama de justa dozare a efortului fizic depus de elevi în timpul orelor de educaţie fizică din şcoală. Efortul fizic din ora de gimnastică poate să influenţeze negativ capacitatea de lucru a elevilor din orele următoare, cînd educaţia fizică este situată în primele 2—3 ore ale zilei de şcoală şi cînd intensitatea efortului la care sînt angajaţi elevii este mare. Cercetările făcute la noi (dr. Chiriac şi colaboratorii) au arătat necesitatea unui control mai atent al desfăşurării activităţii de gimnastică în orele de clasă, sub raportul succesiunii perioadelor de efort maxim şi de liniştire, potrivit capacităţii de lucru a elevilor.

Capacitatea de lucru a elevilor este, de asemenea, influenţată de starea de alimentaţie şi nutriţie a elevilor. Cercetările noastre au arătat că raţia normală de proteine, şi în special de proteine animale, este o condiţie de bază pentru buna funcţionare a sistemului nervos.

Am putut demonstra că alimentaţia neraţională afectează activitatea reflex condiţionată şi mai ales funcţiunile complexe de elaborare şi de fixare a unui stereotip dinamic verbal. Iată de ce, în prezent, în multe ţări se propune organizarea pe plan central a gustărilor pentru şcolari. Cercetătorii sovietici studiază în prezent trebuinţele energetice ale adolescenţilor din şcolile profesionale, în raport cu vîrsta, cu sexul elevilor şi cu intensitatea efortului depus.

Cercetările noastre au arătat importanţa deosebită a nivelului de iluminare asupra tonusului cortical şi asupra capacităţii de lucru a copiilor, scoţînd în evidenţă faptul că iluminarea naturală şi artificială satisfăcătoare este necesară nu numai pentru a nu obosi ochii, ci şi pentru o normală funcţionare a sistemului nervos.

★

Datele prezentate mai sus analizează numai parţial multiplii factori care condiţionează capacitatea de lucru a elevilor. Exprimarea în unităţi de mărimi convenţionale a unor caracteristici cantitative şi calitative ale capacităţii muncii copiilor şi adolescenţilor din diferitele momente ale zilei, se înscrie pe o curbă prezentînd două maxime — prima între orele 9 şi 11—12 şi a

doua între orele 16 și 18. Capacitatea de lucru cea mai redusă se găsește la orele 14—15 și seara, începînd de la orele 20 (Fig. 5).

Locul acestor momente și durata perioadelor amintite depind în mare măsură de factorii analizați mai sus. Evoluția curbei capacității de lucru a copiilor se condiționează prin succesiunea cu regularitate la aceleași ore,

Evoluția capacității de lucru a copiilor și adolescenților în timpul unei zile

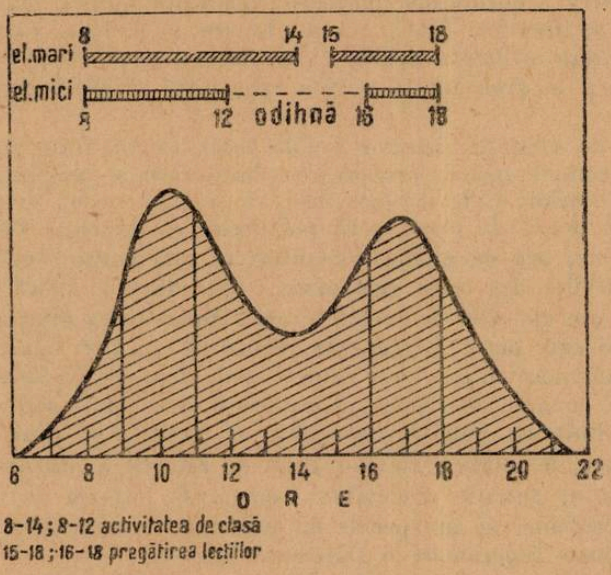


Fig. 4

Graficul reprezintă schematic curba zilnică a capacității de lucru cu un maxim între orele 9—11 (12) și al doilea între orele 16—18. Se arată unde se poate situa programul de activitate din clasă dimineața și de pregătire a lecțiilor după amiază pentru elevii mai mari și pentru elevii mici.

timp de săptămîni sau luni, a diferitelor componente ale regimului zilnic. De aceea, este nepotrivită, din punct de vedere igienic, modificarea la intervale mici a schimbului de lucru al elevilor.

În raport cu aceste momente de maxim și minim ale curbei capacității de lucru, trebuie să se organizeze regimul de activitate și odihnă al elevilor din timpul unei zile.

Astfel, solicitarea cea mai mare la efort a elevilor trebuie să fie situată în perioadele de maximum a capacității de lucru, iar încetarea activității și situarea orelor de odihnă, trebuie să țină seama de perioadele de declin ale capacității de efort (Fig. 5).

În unele cercetări ale noastre, am observat o evoluție caracteristică a capacității de lucru în timpul unei săptămîni de activitate școlară. În esență,

fenomenul se desfăşoară în conformitate cu datele clasice în această problemă. Cantitativ şi calitativ (Fig. 7) capacitatea de lucru a elevilor creşte zi de zi, de luni pînă miercuri inclusiv, ca apoi să scadă în restul zilelor săptămînii. Fenomenul este evident în aceste zile, mai ales la sfîrşitul programului şcolar (Fig. 6).

Variaţiile capacităţii de lucru a elevilor unei clase (a IV-a) în timpul unei săptămîni

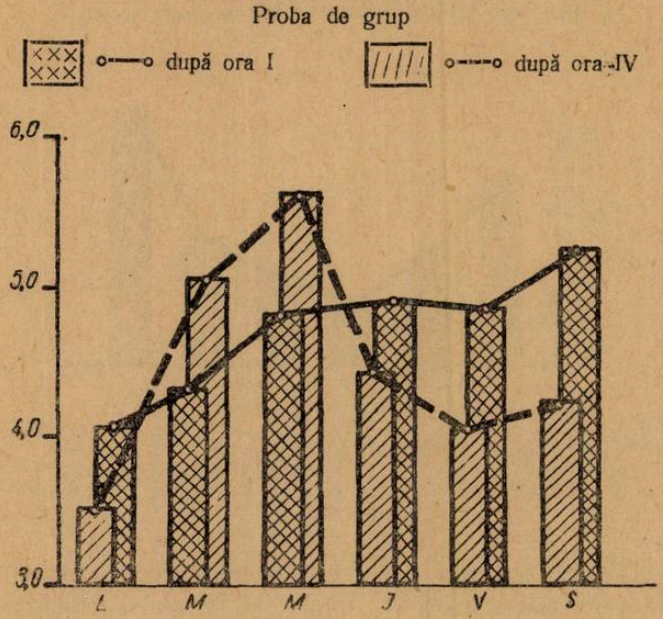


Fig. 5

Elevii au avut de citit şi diferenţiat timp de 1', pe o listă de cuvinte, nume de lucruri şi nume de fiinţe. În grafic s-a înregistrat numărul mediu de cuvinte diferenţiate corect de întreaga clasă.

Se observă creşterea capacităţii de lucru de luni pînă sîmbătă după prima oră de clasă.

La probele de la sfîrşitul programului de lucru în clasă (după ora a IV-a), se observă o creştere a capacităţii de lucru de luni pînă miercuri inclusiv, apoi o scădere a acesteia în ultimele zile ale săptămînii.

Aceste fapte trebuie avute în vedere cînd se organizează, sub raportul conţinutului şi al dozării efortului, regimul de activitate a elevilor în cursul unei săptămîni.

La sfîrşitul anului şcolar şi în perioada examenelor, observaţiile noastre au arătat — în cazuri izolate — modificări mai importante ale tensiunii arteriale, în sensul scăderii sau creşterii acesteia şi unele fenomene subiective care reflectă supraîncordarea proceselor neurocorticale, iritabilitate şi impre-

sionabilitate crescute, slăbirea capacității de concentrare și de lucru. Aceste fenomene dispar în perioada odihnei de vară.

Trebuie subliniat, în încheierea celor expuse pînă aici, că igieniștii nu neagă importanța efortului ca factor de stimulare a procesului de îmbunătățire a capacității de lucru, dar apreciază că pentru aceasta, efortul trebuie dozat în raport cu posibilitățile funcționale ale copiilor și adolescenților.

Variațiile numărului mediu de erori la elevii unei clase (a II-a) la o probă de lucru în timpul unei săptămîni

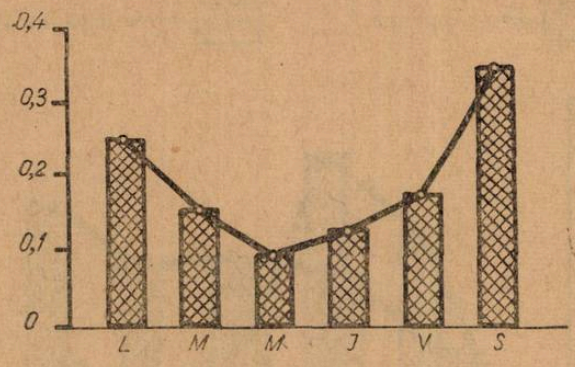


Fig. 6

Se observă o scădere a numărului mediu de greșeli la o probă de lucru — diferențierea unor imagini — de luni pînă miercuri și o creștere a acestora cu valori maxime sîmbăta.

În cele prezentate mai sus, nu a fost posibilă decît o sumară prezentare a problemelor celor mai importante legate de igiena și fiziologia activității instructiv-educative a copiilor și adolescenților. Sarcinile igieniștilor în acest domeniu sînt extrem de complexe. Rezolvarea lor se poate face satisfăcător într-o colaborare permanentă și strînsă a medicilor igieniști și pediatri, cu pedagogii și psihologii. În acest mod, se poate aduce o contribuție însemnată la îndeplinirea sarcinilor trasate de Hotărîrile Congresului al III-lea al P.M.R. privind dezvoltarea învățămîntului din țara noastră.

BIBLIOGRAFIE

1. Prof. dr. *I. ARDELEAN*, dr. *GH. TĂNĂSESCU*, Studiul dezvoltării fizice a copiilor și tinerilor din R.P.R., ca indicator al stării de sănătate a populației, *La Santé Publique*, *nr. 3—4, 1958.*
2. *A. A. MARKOSIAN*, Bazele fiziologice al muncii elevilor în producție, *Analele Romîno-Sovietice, nr. 1, 1962, p. 90.*
3. *E. FISCHBEIN* și colaboratorii — Variațiile capacității de muncă și problema oboselii, *Revista de psihologie, nr. 3, 1960, p. 49.*
4. *L. S. BOGACENKO*, Influența programului școlar zilnic asupra legăturilor condiționate din cadrul primului și al celui de-al doilea sistem de semnalizare și asupra corelației dintre aceste sisteme, *Analele Romîno-Sovietice, Seria Pedagogie-Psihologie, nr. 4, 1953, p. 97.*

5. *M. V. ANTROPOVA*, Importanța igienică a alternării diferitelor feluri de activitate a elevilor cu odihna, *Analele Romîno-Sovietice, Seria Pedagogie-Psihologie, nr. 1, 1959, p. 32.*

6. Dr. *GH. TĂNĂSESCU*, dr. *EL. STĂNCIULESCU*, dr. *E. IACOMI*, dr. *S. TARIȚA*, Modificările reacțiilor condiționate motorii la elevii dintr-o școală profesională metalurgică în legătură cu programul lor zilnic de activitate teoretică și practică, *Igiena, nr. 2, 1957, p. 131.*

7. Dr. *GH. TĂNĂSESCU*, dr. *EL. STĂNCIULESCU*, Influența regimului de activitate școlară asupra reacțiilor condiționate ale elevilor, *Revista de pedagogie nr. 1, 1956, p. 56.*

8. *VAÇLAV, BENES*, Dinamica creșterii mîinii la tineret (*Ceskoslovenska Hyghiena nr. 2—3, 1962, p. 122*).

9. *HELLBRÜGE, RUTENFRANTZ*, Die Bedeutung der Alterskonstitution für Beanspruchung und Erholung im Kindes — und Jungendalter, *Deutsche Medizinische Wochenschrift, nr. 17, 1959, p. 827.*

10. Conferința științifică republicană în legătură cu „Ocrotirea sănătății copiilor și adolescenților", *Ghighiena i Sanitaria, U.R.S.S., nr. 12, 1961, p. 95.*

11. *L. V. MIHAILOVA*, Probleme de igiena copilului și adolescentului în R. P. Bulgaria, *Ghighiena i Sanitaria, nr. 5, 1961, p. 85.*

12. Conferința în legătură cu problemele de igiena copilului și adolescentului, *Ghighiena i Sanitaria, nr. 1, 1962, p. 101.*

13. Simpozion în legătură cu problemele oboselii și refacerii capacității de muncă, *Fiziologhiceski Jurnal, U.R.S.S., Tom. XLVIII, nr. 4, 1962, p. 499.*

14. A patra conferință științifică republicană în legătură cu igiena copiilor și adolescenților, *Ghighiena i Sanitaria, nr. 10, 1961, p. 86.*

15. Conferința științifică în legătură cu probleme de igienă școlară, *Ghighiena i Sanitaria, nr. 7, 1960.*

16. Conferința internațională în legătură cu igiena copiilor și adolescenților, *Ghighiena i Sanitaria, nr. 5, 1962, p. 84.*

17. *M. VANEÇKOVA*, Munca agricolă în educația politehnică a tineretului, *Pracovni Lékarstvi, nr. 3, 1962, p. 133.*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГИГИЕНЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

(Резюме)

Автор излагает свои замечания и дает данные касающиеся самых важных аспектов физиологии теоретической и практической деятельности детей и подростков.

На основе собственных исследований и данных напечатанных в печати по специальности, рассматриваются с помощью объективных, физиологических и психопедагогических методов функциональные изменения организма определенные физическим или умственным усилием детей и молодежи и обсуждаются педагогические последствия этих изменений.

Автор демонстрирует, что явления усталости появляются у младших школьников после 3—4-х часов работы в классе, а у страших учащихся после 4—5-х часов работы в школе.

Обсуждая вопросы производственного обучения, автор подчеркивает влияние отдельных факторов как: продолжительность и напряженность усилия, условия организации труда, питание и условия труда и отдыха и работоспособность учащихся.

Указаны также физиологические основы кривой ежедневной и еженедельной работоспособности и подчеркивается гигиеническое значение их знания для рациональной организации режима школьной работы.

PROBLÈMES ACTUELS DE L'HYGIÈNE DU PROCESSUS INSTRUCTIF-ÉDUCATIF

(Résumé)

L'auteur présente des observations et des données relatives aux aspects les plus importants de la physiologie de l'activité théorique et pratique des enfants et des adolescents.

Sur la base des recherches propres et des données recuillies dans les publications de spécialité, l'article analyse — à l'aide des méthodes objectives, physiologiques et psychopédagogiques — les modifications fonctionnelles de l'organisme, déterminées par l'effort intellectuel ou physique des enfants et des jeunes, et montre les conséquences pédagogiques de ces modifications.

L'auteur démontre que les phénomènes de fatique apparaissent chez les petits élèves après 3—4 heures d'activité en classe, et chez les grands élèves, après 4—5 heures d'effort scolaire.

En ce qui concerne les problèmes de l'instruction dans la production, l'auteur montre l'influence de certains facteurs sur la capacité de travail des élèves, tels que : la durée et l'intensité de l'effort, les conditions d'organisation du travail, l'alimentation, les conditions du milieu et du repos.

On montre encore les bases physiologiques de la courbe de la capacité quotidienne et hebdomadaire de travail et on souligne l'importance hygiénique de ces connaissances, pour organiser raisonnablement le régime de l'activité scolaire.

CONTRIBUȚIA PREDĂRII LITERATURII ROMÎNE ÎN CLASELE X—XI LA ACTIVIZAREA ELEVILOR ÎN TIMPUL LECȚIEI

Conf. univ. BERNARD GRIGORIU

La Consfătuirea scriitorilor, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a arătat creatorilor din domeniul literaturii că : „În această etapă istorică de dezvoltare a societății noastre, literaturii îi revine misiunea de mare răspundere de a contribui prin toată forța ei de înrîurire la formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste, la făurirea omului nou, a moralei socialiste, a atitudinii noi față de muncă și societate, la înlăturarea din conștiința oamenilor a influențelor ideologiei și educației burgheze“ [1].

Această îndrumare a tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej, adresată scriitorilor din țara noastră, își menține întreaga valabilitate și atunci cînd este vorba de cei care conduc tineretul școlar în lumea creației literare — profesorii de literatură din școala de cultură generală. Aceștia au datoria de a intensifica influența ideologico-educativă a literaturii pe care elevii o studiază și care constituie nucleul principal al educației estetice din școala noastră de cultură generală.

În această privință există o bogată experiență pozitivă în școală, care așteaptă să fie studiată și generalizată.

O încercare modestă de studiere a unei părți restrînse din această experiență o constituie și obiectul principal al articolului nostru. Cercetarea noastră s-a fixat asupra procesului de predare a literaturii romîne în clasele a X-a și a XI-a ale școlii de cultură generală. Cum era și firesc, am început prin a observa diferite atitudini ale elevilor acestor clase în procesul de însușire a literaturii. Ne-am întîlnit des în această clasă cu situații diferite în ceea ce privește însușirea materialului literar.

Observînd desfășurarea unui număr de lecții de literatură (este vorba mai ales de clasele a X-a), studiind unele lucrări scrise, discutînd cu unii elevi, în fața noastră s-a conturat următorul tablou : la unii elevi reacția față de opera literară se exprimă aproape exclusiv pe plan noțional. Ei parcă traduc lumea de imagini a creației artistice în limba noțiunilor, a raționa-

[1] *Gheorghe Gheorghiu-Dej :* Gazeta literară, 28.I.1962.

mentelor și a demonstrațiilor riguroase. Se impune la acești elevi, în mod evident, tendința spre generalizare și sistematizare, tendința de a rămîne pe un suport de reprezentări și trăiri emoționale palide.

O altă categorie de elevi percep literatura în mod nemijlocit. Acești elevi privesc literatura nu ca pe un obiect de învățămînt, ca pe o obligație școlară, ci deseori, din punctul de vedere al sarcinilor de viață care le stau în față. Comunicarea cu opera literară la acești elevi se face mai viu, mai intens și declanșează un lanț întreg de asociații cu sentimentele și emoțiile.

În răspunsurile și mai ales în lucrările lor scrise se reliefează imediat nota personală, se observă cum experiența de viață comunicată de scriitor își face loc în viața moral-emoțională a adolescentului respectiv.

Acești elevi povestesc și descriu tablourile și oamenii în ceea ce au mai concret, mai plastic. În răspunsurile și în lucrările lor, considerațiile generale ocupă un loc mai modest. Ei apropie fenomenele depărtate și contradictorii, fără o suficientă analiză a naturii lor. Imaginația lor o ia deseori înaintea analizei.

Un alt tip de elev este acela la care întîlnim un echilibru mai stabil în ceea ce privește raportul dintre elementul logic și emoțional în perceperea literaturii.

În fine, o altă categorie de elevi își reprezintă opera literară în liniile cele mai generale, operează cu largi și nediferențiate anticipări sintetice, la baza cărora nu se simt eforturile analizei; este tipul lectorului superficial care are nevoie de scheme în care înghesuie toate situațiile pe care le întîlnește. Răspunsurile lui au un caracter exclusiv reproductiv, livresc, el rămîne străin și exterior, într-o bună măsură, influenței operei literare, transferînd totul pe seama îndeplinirii mecanice a sarcinilor de învățămînt.

De unde provine acest tip?

★

Dacă într-o clasă a X-a sau a XI-a, unde se predă literatura, profesorul face o incursiune istorico-literară, comunică ideea fundamentală a operei literare, făcînd uneori apel la text, stabilește planul, solicitînd pe elevi la confirmarea propunerilor lui, caracterizează amănunțit eroii literari, apoi dă tema pentru acasă, activitatea elevilor este mai mult aparentă, lipsind schimbul de impresii, de opinii. În clasă domnește o atmosferă de convenționalism didactic, în sensul că toată energia elevilor este orientată în direcția ghicirii a ceea ce vrea profesorul. Contradicția dintre opiniile elevilor — rezultat al lecturii particulare — și tratarea din clasă, nu este rezolvată prin studierea în clasă a operei respective, după legile frumosului și prin solicitarea elevilor la un nivel superior de gîndire pe care-l impune metodologia marxist-leninistă, ci este ocolită prin ignorarea imaginii artistice, prin neglijarea percepției inițiale și a experienței de viață a elevilor.

Primind în mod definitiv concluziile profesorilor, elevilor li se îngustează mult sarcina de cunoaștere. O parte din ei nu mai meditează asupra gîndurilor și sentimentelor autorului, asupra propriei lor reacții. Elevul, în această situație, seamănă cu un turist care își propune să viziteze un oraș-muzeu, dar

este așa de prins de lectura ghidului și de explicațiile însoțitorului, încît uită de scopul său inițial.

Elevii dobîndesc fără trudă priceperea de a folosi schemele stabilite în prealabil, sînt obișnuiți să recunoască și să cuprindă cazul particular pe baza acestei vechi deprinderi. Calea folosită de profesor în aceste împrejurări și impusă elevilor în studierea literaturii este calea aproape exclusiv deductivă. Pe această cale studierea literaturii se realizează printr-un transfer, de multe ori mecanic, al tezei generale, primite de-a gata, la diferite fenomene particulare. În felul acesta, elevul primește cunoștințe noi pe o cale în care aceste cunoștințe sînt incluse în premise. El este astfel neglijat ca subiect activ al cunoașterii, iar faptul că literatura joacă un rol considerabil la această vîrstă, în procesul formării conștiinței tînărului, este ignorat.

Se știe că nu numai conținutul, dar și structura lecțiilor rezolvă într-un fel sau în altul problema eficienței instrucției și educației procesului de învățămînt. În funcție de tipul lecției se schimbă și relațiile dintre munca profesorului și cea a elevilor. În cazurile la care ne referim, domină prelegerea școlară, în cadrul căreia rolul principal îi revine profesorului, iar elevul ascultă pasiv și reproduce.

Mesajul de idei și de sentimente, experiența de viață dezvăluită în operă, nu se concretizează de către lector. Profesorul de literatură poate formula ideile fundamentale ale operei literare, dar nu se poate admite ca sarcina studierii ei să se reducă la aceste formulări.

Evident, istoria literaturii este obiect de studiu în școală, ceea ce înseamnă efort, sistem, plan; pe bună dreptate Belinski arată că „...fără studierea adîncă și încordată, fără dezvoltarea științifică a simțului estetic nu se poate înțelege poezia“ [1].

Imaginile vii nu pot fi reduse la simple abstracțiuni, căci forța emoțională este atunci diluată și opera apare în fața elevilor într-un aspect sărăcăcios. Literatura este artă și acest lucru trebuie avut mereu în vedere în predarea literaturii.

În cazul unei lecții în care ideea generală a operei literare nu se desprinde organic din analiza faptelor de viață zugrăvite, din gîndurile și emoțiile pe care le exprimă autorul, ea este doar preluată, apare ca un silogism. Această împrejurare duce la o legătură insuficientă între gîndirea în imagini și gîndirea abstractă și la o însușire a literaturii printr-o argumentare retorică, exterioară imaginii artistice.

Greșeala constă nu în faptul că sînt enumerate trăsăturile de caracter ale eroului, ci în faptul că imaginea care pulsează în viață pierde prospețimea ei, capacitatea de convingere și se dizolvă în categorii abstracte, plate. Direcția în care se merge, prin acest fel de analiză, este nedorită, pentru că duce la pălirea ecoului estetic al imaginii, la năruirea integrității ei și, prin aceasta, la slăbirea capacității ei de influențare morală și estetică.

Unii profesori nu se simt la adăpost decît atunci cînd detașează în piese, clasifică, clasează. Această tendință își face loc și în unele studii de metodică a predării literaturii, cum este de exemplu articolul „Analiza textului

[1] *V. G. Belinski*: Opere complete, vol. V, p. p. 587—589.

literar", de Emilia Milicescu [1], în care se prezintă ca model o lecție de analiză a poeziei „Lidice" a lui Eugen Jebeleanu.

Poezia lirică a lui Jebeleanu este supusă unei analize amănunțite, care nu mai lasă nici un loc pentru activitatea imaginației elevului și care se exprimă, printre altele, prin prezența unui număr de 32 de întrebări. Printre aceste întrebări, unele sînt formulate astfel: „Aflăm din poezie vreun indiciu în legătură cu poziția geografică a satului Lidice?" — La care elevul răspunde: „Da, numele orașului Moravska Ostrava...".

În clasele mari, studiul literaturii are unele note specifice. Pedagogia științifică a putut pînă acum să dezvăluie o serie de legități generale ale procesului de învățămînt, luat în accepția lui cea mai largă.

Una din cuceririle cele mai importante ale pedagogiei marxiste este teza conform căreia procesul de însușire a cunoștințelor, realizat de tînăra generație în școală, este un proces activ de cunoaștere, care are trăsături comune, dar și specifice, față de procesul de cunoaștere în accepțiunea social-istorică.

Elevii, însușind cunoștințe în care este concentrată experiența omenirii, cunosc lumea obiectivă și această activitate de cunoaștere se desfășoară ca un proces, ca o mișcare de la necunoaștere la cunoaștere, de la cunoștințe imprecise, izolate, la cunoștințe exacte, sistematice.

Dar dezvăluirea naturii procesului de învățămînt nu se poate face printr-un transfer mecanic al legilor cunoașterii în acest domeniu. În practica procesului de învățămînt legile cunoașterii nu se exprimă într-o formă pură. Importantă pentru cercetările în domeniul didacticii este tocmai dezvăluirea notelor particulare ale legilor cunoașterii.

Unele particularități ale exprimării legilor cunoașterii în procesul de învățămînt sînt provocate de o serie întreagă de factori, printre care menționăm *specificul conținutului obiectului de învățămînt și subiectul cunoașterii — elevul.*

Se știe că ceea ce este caracteristic pentru școala noastră, este faptul că elevii își însușesc un sistem de cunoștințe științifice din domeniul disciplinelor despre natură, societate, gîndirea omenească. Dar, în același timp, conținutul fiecărui obiect de învățămînt exercită o puternică influență asupra caracterului procesului de însușire realizat de elevi.

Particularitățile obiective ale conținutului diferitelor obiecte de învățămînt determină într-o măsură importantă condițiile subiective de însușire a acestor discipline, dependența reciprocă a diferitelor momente ale procesului de cunoaștere, ponderea diferitelor procese psihice solicitate, precum și metodele folosite de profesor, structura lecției, stilul de muncă al profesorului.

Calitatea cunoștințelor însușite de elevi depinde în cea mai mare măsură de felul în care profesorul cunoaște și ține seama în acțiunea sa de legile obiective ale procesului de învățămînt. De aici, observația că acea condiție subiectivă, acele deosebiri psihologice, care apar în procesul de însușire a diferitelor discipline școlare, sînt provocate, mai înainte de orice, de caracterul conexiunii în care se găsesc elementele senzoriale și abstracte ale proce-

[1] *Emilia Milicescu:* Analiza textului literar, vol. Probleme de metodică — limbă și literatură (Institutul de științe pedagogice), Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1960.

sului de însușire a cunoștințelor respective. Într-un fel se manifestă această conexiune cînd este vorba de însușirea cunoștințelor din domeniul științelor naturii și alta este ponderea acestor două elemente cînd se însușesc noțiuni matematice și, desigur, o notă particulară apare atunci cînd este vorba de studiul istoriei literaturii.

Acum urmează, desigur, întrebarea : în ce conexiuni se găsesc elementele senzoriale și abstracte în studiul literaturii pe care-l fac elevii claselor mari ? Care este drumul specific pe care trebuie să-l parcurgă, pentru a lua contact cu opera literară și pentru ca aceasta să influențeze asupra lor cu maximum de eficiență ? Care este drumul pe care trebuie să-l parcurgă — de care vorbea Maiakovski — pentru ca imaginea „să pătrundă în acea parte a creierului și a inimii, unde nu te strecori decît prin poezie ?“ [1].

Mai înainte însă de a trece la încercarea de a lămuri, măcar într-o mică măsură, problema enunțată mai sus, este nevoie de unele observații prealabile. Una din notele specifice studierii literaturii ca obiect de învățămînt, în comparație cu alte obiecte, este faptul că aci elevul ia contact cu opera literară, înainte de a o studia în clasă cu ajutorul profesorului, cînd aceasta devine obiect de învățămînt, de studiu.

Tinzînd să reflecte bogăția, plinătatea, varietatea vieții, să influențeze asupra rațiunii și simțurilor omului, artistul păstrează concretul, senzorialul, individualul și exprimă esența în forma individualului. În felul acesta, sînt exprimate notele generale ale fenomenului, dar ele sînt percepute nu ca o abstracție, ci viu, nemijlocit, ca și cum am fi martori, ca și cum l-am vedea, l-am auzi.

În această privință, folosirea cu exclusivitate a căii deductive în predarea literaturii duce la ruptura dintre general și individual, mai ales în analiza eroilor literari.

Asistînd la diferite lecții de literatură în clasa a XI-a, am observat că, la tema „Caracterizarea personajelor din romanul „Moromeții“ al lui Marin Preda, mulți profesori încep prin a întreba care este eroul principal în acest roman, fără a manifesta vreun interes față de opiniile elevului, formate în prealabil, cu ocazia lecturii inițiale a acestui roman. Elevii sînt puțin surprinși de naivitatea acestei întrebări și de aceea ezită să răspundă. În cele din urmă, un elev răspunde : Ilie Moromete.

Imediat după aceasta, se pune a doua întrebare : „Care-i psihologia țăranului mijlocaș și cum se reflectă în opera lui Marin Preda „Moromeții ?“ Fără ca textul romanului să fie solicitat întrucîtva, profesorul stabilește o schemă psihologică privind trăsăturile psihologice ale țăranului mijlocaș, care se exprimă în triada : psihologie de proprietar, repulsie față de îmbogățirea prin munca altora, caracter șovăielnic. Această schemă se transferă apoi și asupra lui Moromete. Această operație se aplică personajelor celor mai reprezentative din acest roman.

În felul acesta, în lecție se rupe legătura organică dintre general și individual, se stabilesc doar legături exterioare. Ideea artistică nu se degajă în mod organic din sistemul de imagini. Ignorarea acestei particularități — a

[1] *V. V. Maiakovski :* Opere complete, vol. X, p. 337.

reflectării artistice și a percepției creației artistice — duce la retorism în predarea literaturii.

Trăsăturile generale ale eroului se stabilesc în afara analizei sale psihologice, în afara trăirilor, gîndurilor, exprimate în vorbirea lui, în comportarea sa, în afara individualității lui, prin care autorul, în mod concret, sensibil, exprimă ecourile mult mai largi ale societății, conflictele reale ale epocii. Eroii lui Marin Preda au apărut în această tratare fără o fizionomie proprie, depersonalizați și elevii n-au încercat satisfacția artistică și n-au fost solicitați la o activitate logică. Elevii sînt solicitați numai la generalizări premature. Judecățile, aprecierile apar înaintea analizei. Elevii merg de la schemă la text și nu de la text la alcătuirea independentă a planului. Generalizările pe care le fac elevii au un caracter reproductiv, în sensul că ele nu reprezintă rezultatul procesului de generalizare realizat de ei înșiși.

Cu totul altfel s-a desfășurat o lecție de literatură la clasa a XI-a (Școala medie „Mihai Viteazul"), unde se făcea caracterizarea Vitoriei Lipan din romanul „Baltagul" de Mihail Sadoveanu. Ne oprim în mod deliberat, în analiza acestei lecții, asupra aspectului care privește conexiunea elementelor concret-senzoriale și generale. Lectura se desfășoară pe baza unei prealabile cunoașteri a operei analizate.

Lecția începe prin lansarea unei întrebări cu caracter de problemă, care-i obligă pe elevi la asociații largi cu vechile lor lecturi și cu impresiile respective, care-i provoacă la confruntări, la o activitate logică bogată: „Ce credeți, care este părerea voastră cu privire la concepția lui Mihail Sadoveanu despre lumea spirituală a țăranului din romanul „Baltagul" ? Se completează, seamănă această concepție cu cea exprimată de semănătorism ?"

Întrebarea provoacă încordare, concentrare și interes. Ea este pusă cu scopul de a provoca o percepție activă a operei literare prin creionarea, deocamdată vagă, a ideii artistice fundamentale care să lumineze întregul ei conținut și care urmează să fie dezvăluită în toată bogăția sa prin eforturile elevilor.

Se dau la început unele răspunsuri simple, încă depărtate de adevărata rezolvare. Se fac unele încercări de comparație cu figura Vitoriei Lipan și rezolvarea începe să-și facă loc în răspunsul unui elev: „Vitoria Lipan este o ființă inteligentă, sensibilă, cu o viață sufletească intensă și bogată". Un alt elev completează: „Nu mai avem de-a face cu o ființă simplistă, primitivă".

Urmează după aceasta o vie activitate de concretizare a ideii, care, totuși, a rămas încă în sfera abstractului. Activitatea de concretizare are scopul ca la această lecție elevii să vadă și să audă cît mai bine pe Vitoria Lipan în individualitatea ei, în direcția imaginării omului viu, a vremurilor, condițiilor și idealurilor epocii respective.

Astfel, profesoara întreabă: „În ce, prin ce și în ce mod se exprimă inteligența Vitoriei Lipan" ? Elevii, sprijinindu-se pe textul literar, răspund: „Inteligența Vitoriei Lipan se exprimă prin perspicacitate, prezență de spirit, luciditate". „Dar luciditatea se îmbină la Vitoria Lipan cu existența unor puternice elemente tradiționaliste" — răspunde un elev care vrea să demonstreze complexitatea vieții sufletești a eroinei. Elevul începe apoi să demon-

streze că Vitoria Lipan apare îngăduitoare și duioasă cu fiul ei, singurul bărbat în familie, dar severă cu fata. „Vitoria Lipan se sfătuiește cu preotul și cu baba Smaranda" — completează elevul — pentru a sublinia autenticitatea de viață a eroinei. Un altul îmbogățește rezolvarea prin caracterul sintetic al răspunsului: „În această privință, figura Vitoriei Lipan reprezintă o ripostă la vechea reprezentare despre țăranul romîn". Pe figurile multor elevi se poate observa satisfacția pe care o dă descoperirea prin propriile lor eforturi.

Profesoara merge mai departe cu sondajul și ridică în fața elevilor probleme de viață, de morală, îi provoacă să ia atitudine, să mediteze asupra sensurilor adînci ale operei literare, asupra dinamicii contradictorii a caracterului omenesc, să motiveze, să demonstreze, să aprobe, să condamne. Este vorba de întrebări care ating mai profund sfera experienței personale a elevilor, care-i obligă să se aplece asupra propriilor lor sentimente și a cauzelor care le provoacă — moment deosebit de important în procesul de afirmare a conștiinței de sine a adolescentului.

„Nu apare oare — întreabă profesoara — Vitoria Lipan în fața voastră ca o ființă fără suflet, rece? Poate cineva să fie inteligent și în același timp, uscat sufletește?" — adaugă profesoara, pentru a întări sensul problemei deschise în această întrebare retorică. „Care-i resortul care o împinge să-l caute pe Lipan cu atîta perseverență și să fie crudă și necruțătoare?" — întreabă mai departe profesoara.

Unii elevi dau răspunsuri superficiale, de condamnare a Vitoriei Lipan. Profesoara revine cu întrebarea: „Oare Vitoria Lipan îl căuta pe Lipan pentru că acesta i-a asigurat un trai bun?" Se ridică mai multe mîini și răspunde un elev: „Vitoria Lipan este mînată în tot ce face de o dragoste curată, care a înălțat-o, a îmbogățit-o sufletește și i-a dat sens vieții".

Profesoara încheie prin a sublinia crezul artistic al lui Mihail Sadoveanu, exprimat în acest roman prin marea lui simpatie și dragoste față de figura și soarta țăranului romîn; apoi le dă lucrarea pentru acasă cu tema „Vitoria Lipan, figură reprezentativă a bogăției sufletești a țăranului romîn".

Profesoara, urmărind să dezvăluie idealul estetic al lui Mihail Sadoveanu, îmbogățirea lui o dată cu acumularea experienței artistice, citește cu sobrietate și emoție sinceră bucata „Hoțul", creînd o dispoziție adecvată. Comentînd opera împreună cu elevii, se oprește asupra unor fragmente ca cel ce urmează: „Omul deodată începu să geamă, apoi întinse mîinile, parcă se apără de ceva: două mîini negre, arse, uscate, noduroase, ca niște vreascuri, două mîini de rob al pămîntului".

Urmează apoi întrebări în legătură cu funcția artistică a metaforei din fraza de mai sus, stimulînd imaginația elevilor, cu ajutorul căreia tabloul sugerat doar de imagine este completat, lărgit, dezvăluindu-se conținutul de idei și sentimente al operei: „Ce vă spun aceste mîini?". Un elev răspunde: „Aceste mîini vorbesc de tragedia nu a unui singur om, ci a unui popor, a unei clase sociale". „Amănuntul căderii mîinii exprimă moartea țăranului și ne sugerează o viziune sinistră a exploatării omului de către om" — răspunde un alt elev.

„Ce simte moșierul în fața catastrofei provocate chiar de el?" — întreabă profesoara, pentru a sublinia contrastul dintre cele două reacții care exprimă două tipologii sociale. Un elev răspunde, citind din text: „Boierul Costea

simți într-o clipă foamea încălzindu-i coșul pieptului și gura i se încropi...". Elevul citește cu o evidentă notă reprobativă, de dezgust. Inima elevului bate împreună cu aceea a artistului și este evident că simte literatura, așa cum spunea Gorki: „La baza artei stă lupta pentru sau împotrivă, artă indiferentă nu există și nu poate să existe..." [1]. Un alt elev completează: „Boierul nu manifestă nici un regret, nici o căință. Este neliniștit numai de frică pentru propria-i piele".

Pentru a însuma toate aceste observații într-o generalizare largă, profesoara pune următoarea întrebare: „Cunoașteți o expresie a unui cunoscut scriitor romîn care arată foarte puternic ideea că boierii au pierdut din trăsăturile lor omenești?" Se ridică mai multe mîini și răspunde un elev: „Bălcescu a exprimat această idee în cunoscutele cuvinte: „Boierii nu sînt romîni, ci boieri".

Credem că se poate face aprecierea generală că, în ceea ce privește conducerea procesului de cunoaștere de către profesor, acesta din urmă caută tot timpul să ridice activitatea analitico-sintetică a elevilor la un nivel superior. Analiza și sinteza se desfășoară nu ca două procese legate între ele, ci ca două aspecte ale unui proces unic. Analiza se face în lumina ideii fundamentale, care determină mersul ei și sinteza nu mai apare ca o abstracțiune goală. Elementele concrete și abstracte se întrepătrund reciproc. Ele sînt prezente aproape în toate etapele de însușire a cunoștințelor și nu urmează una după alta. Permanenta condiționare reciprocă a acestor două aspecte asigură formarea nu a unor abstracțiuni plate, ci a unor abstracțiuni care închid în sine toată bogăția materialului concret. Studiul literaturii se face pe o largă bază de stimulare a gîndirii în imagini.

Activitatea de cunoaștere, realizată de elevi este inseparabilă de satisfacția estetică, de interesarea subiectului care cunoaște, și aderă sau condamnă. Literatura, devenind obiect de studiu și cerînd eforturi încordate din partea elevilor, nu încetează în această situație să fie izvor de încîntare estetică.

Elevii sînt solicitați la o activitate independentă bogată, imaginația lor este stimulată, factorul emoțional este puternic și prin el elevii vin în întîmpinarea concluziilor educative incluse în operă. Este evidentă necesitatea ca educația ideologico-politică să fie organic legată de cea estetică și morală.

În lecția despre care am amintit, stimularea emoției și a imaginației elevilor nu reprezintă un moment pentru înviorarea ei, ci una din condițiile fundamentale ale procesului de însușire a literaturii.

Elevii simt puternic, meditează asupra vieții eroilor, asupra diferitelor probleme filozofico-morale, care sînt puse de autor. Ei își însușesc, în măsura posibilităților lor, tîlcul ideologico-artistic al operei, vibrînd și gîndind asupra lui.

Elevii simt nevoia să-și împărtășească gîndurile, să-și confrunte impresiile, ieșind din cadrul obișnuit al obligațiilor didactice și se impune spontan necesitatea continuării în diferite forme de activitate în afară de clasă.

Procesul de învățămînt al literaturii se realizează printr-o largă percepție artistică a operei literare. Cîteodată, pentru a face mai completă, mai vie,

[1] *M. Gorki:* Opere complete, vol. 27, p. 444.

opera literară, elevii sînt antrenați în cunoașterea modului în care aceleași sentimente, frămîntări sînt reflectate în muzică, teatru, pictură.

Formularea cu caracter de problematică a temei provoacă apariția diferitelor puncte de vedere, fapt care face ca lecția să se desfășoare sub forma unei conversații cu elemente de dispută, la care elevii iau parte nestingheriți, simțindu-se inițiatorii acestei discuții.

★

Prin marea ei capacitate de sinteză și prin forța ei emoțională, literatura dezvăluie în fața copiilor trecutul, prezentul, viitorul patriei, înainte ca ei să primească cunoștințe sintetice de istorie, geografie etc. Literatura va juca un rol cu atît mai important în clasele mari.

Ea îi ascute elevului privirea, îi deschide larg posibilitățile de cunoaștere a realității. Dar mai mult decît atît, literatura acționează asupra întregii vieți sufletești a adolescentului, a sentimentelor și comportării sale. Desigur, eficiența educativă a literaturii este mai puternică atunci cînd ea este întărită de relațiile adolescentului cu mediul înconjurător.

Literatura îmbogățește experiența de viață personală a adolescentului, îl face mai conștient de propria sa evoluție și, prin aceasta, lărgește granițele existenței personalității sale.

Literatura îl ajută pe elev să elaboreze un ideal de viață, în lumina căruia să se aprecieze pe sine și pe ceilalți din jurul său, în perspectiva căruia determină și mijloacele de autoeducație pentru atingerea acestui ideal. În felul acesta, ea îl ajută pe tînăr la proiectarea unui ideal, îl stimulează să se includă activ în procesul propriei lui formări.

De aceea, N. K. Krupskaia atrage atenția în mai multe ocazii asupra faptului că literatura nu este un simplu „obiect", căruia îi sînt afectate un număr oarecare de ore, ci: „Literatura este un mijloc puternic de influențare a tinerei generații. Ea poate ajuta această generație să înțeleagă viața și oamenii, să înțeleagă interesele oamenilor, preocupările lor, ea poate s-o învețe să cunoască oamenii și să le înțeleagă frămîntările. Literatura te poate învăța cum să te apropii de oameni, cum să-i influențezi. Literatura influențează morala, purtarea omului, concepția sa despre lume. Literatura are o foarte mare influență asupra preadolescentului, a tînărului, asupra acelei vîrste cînd se formează omul" [1].

Procesul de învățămînt trebuie să înceapă printr-o însușire activă a cunoștințelor de către elevi, să le declanșeze anumite reprezentări, să le stimuleze dorința de a-și însuși cunoștințele ce le stau în față.

Cunoscutul psiholog sovietic Dobrînin scria în această privință: „Este necesar ca toate cunoștințele pe care ei le primesc, toate legăturile temporare sau asociațiile care se formează, să fie semnificative, nu numai obiectiv, dar să capete și semnificație subiectivă" [2].

---

[1] *N. K. Krupskaia:* Opere pedagogice alese, vol. II, Editura de stat didactică și pedagogică, 1960, p. 311.

[2] *N. F. Dobrînin:* Problema activității persoanei și a caracterului activ al conștiinței, Buletinul științific al Institutului „V. P. Potemkin", nr. 4/1954.

Unul din factorii cei mai importanți pentru a crea această semnificație subiectivă, în procesul de studiu al operelor literare care zugrăvesc trecutul, este legătura cu contemporaneitatea. În această privință, își poate face loc în procesul de însușire a literaturii, fie tendința de modernizare a unor eroi din trecut, fie lipsa unei legături cu contemporaneitatea, cînd operele literare ale trecutului apar în fața elevilor ca niște piese de muzeu, cînd istoria literaturii se impune ca un panteon rece și încremenit al celebrităților literare, dar care nu impresionează pe elevi. Studierea operei literare ca o lume închisă nu naște gînduri clare, nu ajută la înțelegerea lumii înconjurătoare și nu provoacă interes, nu emoționează pe adolescent.

Unii psihologi și literați burghezi consideră că lectura înseamnă pentru adolescent (ei vorbesc de adolescent la modul abstract, în realitate este vorba de tînărul ieșit din păturile bogate ale societății capitaliste, un tînăr derutat, pustiit sufletește), retragerea într-un cabinet secret, tendința de a-și apăra singurătatea, izolarea.

Adolescentul nostru este inclus în lupta poporului muncitor, el aderă și se formează la scara de valori a societății socialiste. Pentru el, acea semnificație subiectivă apare atunci cînd opera literară din trecut este tratată în așa fel, încît să traducă sentimentele și ideile epocii noastre, cînd analiza ei se face într-o perspectivă deschisă spre contemporaneitate. În felul acesta, elevii sînt convinși să înțeleagă fenomenul literar ca o reflectare a vieții, se apropie de opera literară ca de un manual al vieții, cum spune Cernîșevski și nu ca de un „obiect" de învățămînt și senzația cunoașterii vieții constituie o parte integrantă a satisfacției estetice pe care o încearcă elevii.

N. K. Krupskaia, de multe ori, în discuțiile și articolele adresate profesorilor de literatură, recomanda ca la lecțiile de literatură să se arunce un pod între viața zugrăvită în opera literară și contemporaneitate.

★

După cum am arătat mai sus, una din cauzele mai importante care duc la lipsuri în predarea literaturii, este ignorarea părerilor, impresiilor, a experienței de viață a elevilor, atunci cînd se trece la studierea unui nou material literar; aceasta face ca experiența veche să nu fie ridicată la un grad superior, restructurată și îmbogățită, iar materialul literar să se așeze prin juxtapunere. În felul acesta, se pornește de la părerea falsă că singura forță importantă a procesului de învățămînt o constituie profesorul, explicațiile, îndrumările, temele date de el, iar elevului îi rămîne doar să imite, să execute. Se pierde din vedere, prin aceasta, că procesul de studiere a literaturii este un act bilateral, că opera de artă trebuie să se întîlnească cu conștiința celui care o percepe, cu lumea interioară a elevilor, că experiența autorului trebuie să se întîlnească cu cea a cititorului.

În această ordine de idei, metodistul sovietic Kudriașev făcea observația: „Trebuie a se tinde ca elevii să citească și să studieze literatura și arta din necesitate interioară. Numai existînd un adevărat interes al elevilor pentru literatură e posibilă studierea ei pe deplin, deoarece ea atinge nu numai mintea omului, dar și sentimentele lui, voința, noțiunile morale — într-un cuvînt *toată ființa lui.*

De aceea, pentru teoria și practica predării literaturii o importanță uriașă o are înțelegerea esenței interesului copiilor, adolescenților, tinerilor față de literatură și elaborarea metodelor de stimulare a acestui proces" [1].

Învățînd și educînd, profesorul de literatură trebuie să vadă problemele pe care și le pun elevii, să le folosească în procesul de învățămînt și de dezvoltare a elevilor, să se apropie de lumea lor sufletească. El poate obține succese numai în acele cazuri cînd știe să armonizeze activitatea sa pedagogică cu schimbările continui care intervin în cerințele elevilor.

Noile cunoștințe transmise elevilor nu cad pe un teren indiferent; aceasta cu atît mai mult, cu cît este vorba de literatură, care nu se adresează numai rațiunii și memoriei, ci întregii conștiințe a lectorului-elev. Elevul din clasele mari are o anumită experiență de lector, gusturi estetice, simpatii și antipatii, care nu pot să fie în întregime dirijate de procesul de învățămînt. Deosebirile dintre vechile și noile cunoștințe provoacă apariția problemelor, a uimirii, a curiozității, introduce în procesul de învățămînt motive superioare de învățare.

Noul material are un anumit grad de noutate, care nu este atît de străin vechii experiențe, dar care o silește pe aceasta la revizuire. Compararea noului material cu propria experiență a elevilor provoacă o stare de așteptare, de întîmpinare a cunoștințelor, de apariție a intereselor de cunoaștere, a sentimentelor intelectuale și a desfătării estetice care însoțește tot timpul activitatea lor de cunoaștere. În acest sens, s-a putut remarca la unii dintre elevi o oarecare indiferență, față de răspunsul dat de profesor înainte de a apare problema. Acest resort deosebit de important în procesul de cunoaștere, nu trebuie să fie ignorat de profesori, ci folosit.

De pildă, să ne referim la experiența profesoarei de la Școala medie „M. Viteazul". Cînd pentru prima dată s-a trecut la studierea operei lui Mihail Sadoveanu, elevii citiseră unele lucrări ale scriitorului prevăzute de lista lecturii particulare; alții au citit chiar mai mult decît se recomandă. Profesoara pune întrebarea întregii clase: „Vă place Sadoveanu?" Cei mai mulți răspund afirmativ, cu entuziasm, cîțiva ezită, alți doi declară că nu le place. Profesoara, fiind pregătită pentru această reacție a elevilor, începe să citească un fragment din amintirile lui Ionel Teodoreanu despre Mihail Sadoveanu, dintr-o vreme cînd scriitorul nu se găsea prea departe de vîrsta elevilor din clasa respectivă. Fragmentul citit scoate puternic în evidență stările sufletești și situația ridicolă a tînărului scriitor (mărturisită de el însuși), care a trebuit să renunțe la părerile sale, formate cu ușurință despre opera lui Mihail Sadoveanu, în momentul cînd și-a dat seama de farmecul ei de nespus.

Profesoara n-a făcut multe comentarii, dar aceasta a contribuit cu eficiență ca cei doi elevi să-și revizuiască în mod sincer vechile și falsele lor impresii, pe parcursul studierii operei lui Sadoveanu.

Se observă uneori că tendința adolescentului spre o judecată independentă, spre o anumită dispoziție de a-și exprima punctul de vedere personal, năzuința de a vedea singur problema și de a găsi rezolvarea în condițiile unui volum

[1] *H. I. Kudriașev*: Sovetskaia pedagoghika, nr. 1/1962.

de cunoştinţe încă nu prea bogat şi a unei experienţe de viaţă limitate, poate să ducă la unele aprecieri superficiale cu privire la unele probleme de literatură ; această tendinţă trebuie orientată într-un sens pozitiv, şi nu ignorată.

Se întîmplă uneori să observăm că, deşi programa de învăţămînt s-a mărit, deşi cunoştinţele de istorie şi de teoria literaturii au sporit experienţa de viaţă a elevilor, totuşi, gradul de activitate independentă a elevilor se schimbă prea puţin.

Elevii noştri se apropie de studiul istoriei literaturii în lumina teoriei marxist-leniniste, capătă cunoştinţe de istoria literaturii şi teoria literaturii din punctul de vedere al mişcării, al condiţionării, al contradicţiilor, fenomenelor, ceea ce cere folosirea unor forme superioare de gîndire. Această orientare ştiinţifică a procesului de învăţămînt din ţara noastră impune profesorului de literatură să creeze condiţii pentru o intensă activitate mintală, pentru căutări, pentru rezolvarea creatoare a problemelor puse, impune pe primul plan, mai ales în activitatea elevilor de vîrstă mare, nu numai metoda acţiunii după model, ci metoda care cere independenţă din partea acestora din urmă, metodă care să contribuie la formarea unor oameni cu gîndire dezvoltată, care să se poată include activ în procesul propriei lor creşteri, în procesul formării concepţiei lor despre viaţă — obiectiv important al studiului literaturii din şcoala noastră.

Gradul acesta de independenţă se impune mai viguros atunci cînd este vorba de studiul literaturii în comparaţie cu alte obiecte de învăţămînt, pentru că el cere o activitate intensă a imaginaţiei. Însuşirea operei literare este un proces complex şi specific. Se ştie că postulatul ştiinţific epuizează exprimarea întregului adevăr pe care-l conţine. Imaginea artistică nu oferă adevărul dintr-o dată, ea are o mare capacitate de a sugera şi de a lăsa un loc liber imaginaţiei lectorului. Viziunea întregului, pe care-o sugerează autorul, poate să rămînă numai o viziune, pînă cînd se atinge gradul unei înţelegeri autentice şi integrale cu ajutorul sensibilităţii şi al imaginaţiei lectorului.

În procesul experienţei artistice, activitatea imaginaţiei decurge foarte intens. Faptul că în textul literar descrierea obiectelor, zugrăvirea caracterelor poate să pară incompletă, nu împiedică apariţia unor imagini închegate, vii. Imaginea artistică solicită imaginaţia lectorului. Imaginaţia este deci necesară nu numai creaţiei artistice, dar, într-un anumit sens, şi lectorului-elev.

СОДЕЙСТВИЕ ОБУЧЕНИЯ РУМЫНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В X—XI-х КЛАССАХ К АКТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ВО ВРЕМЯ УРОКА

(Резюме)

Исходя из сопоставления отдельных уроков, содержащие более распространенные ошибки с определенным положительным опытом, автор пытается подчеркнуть некоторые специфические вопросы которые если бы принимались больше во внимание, обеспечили бы лучшую идеологическую, моральную и эстетическую действенность преподавания литературы в старших классах общеобразовательной школы.

В этом направлении, автор утверждает, что основные мысли литературного творчества должны обращаться к мышлению учащихся. В процессе преподавания литературы, стимуляция воображения не представляет момент для оживления уроков, а является одним из основных условий психологического процесса, понимания литературного творчества.

Автор считает, что читательский опыт учащегося, его эстетические вкусы, симпатии и антипатии, а также его опыт должны учитываться и использоваться в направлении стимулирования психиологического настроения благоприятного для учебы.

LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ROUMAINE DANS LES CLASSES X—XI, A L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES PENDANT LA LEÇON

(Résumé)

L'auteur commence par confronter des leçons contenant des erreurs plus nombreuses avec des leçons reflétant une certaine expérience positive et puis il essaie de souligner des notes spécifiques qui — si on les prenait davantage en considération — assureraient une plus grande efficience idéologique, morale et esthétique à l'enseignement de la littérature dans les dernières classes de l'école de culture générale.

En ce sens, il montre que l'idée fondamentale de l'oeuvre doit s'imposer comme une large base à la pensée et à l'imagination des élèves. La stimulation de l'émotion et de l'imagination, à l'aide de la littérature, ne représente pas seulement un moment pour raviver les leçons, mais elle constitue une des conditions fondamentales du processus psychologique de perception de la création littéraire.

L'auteur estime que l'expérience de lecteur de l'élève, y compris ses goûts esthétiques, ses sympathies et ses antipathies, ne doit pas être ignorée mais utilisée dans le but de stimuler les dispositions psychologiques favorables à l'étude.

CORELAȚIA DINTRE DISCIPLINELE REALIST-PRACTICE ȘI INSTRUCȚIA ELEVILOR ÎN PRODUCȚIE

Ing. VALERIU RUSESCU
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

Legătura reciprocă dintre obiectele de învățămînt din ciclul realist-practic (fizica, chimia, matematica etc.) și instrucția în producție — problemă pusă de însuși principiul îmbinării învățămîntului cu munca productivă — constituie unul din obiectivele urmărite în cadrul cercetării organizate la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din București [1]. În condițiile societății socialiste, cultura generală — indispensabilă oricărui membru al societății — capătă un conținut nou. Necesitatea de a da tinerei generații o pregătire cît mai largă, mai cuprinzătoare, implică nu numai includerea în conținutul culturii generale a unor cunoștințe temeinice despre natură, societate și gîndire, ci și pregătirea politehnică.

Aceste laturi ale pregătirii viitoarelor cadre ale economiei noastre naționale, formează un tot unitar, ele se completează și se sprijină reciproc: pregătirea politehnică a elevilor se realizează cu atît mai bine, cu cît nivelul și calitatea învățămîntului general — pe baza căruia se înfăptuiește — sînt mai înalte.

„Cunoștințele aprofundate în domeniul fizicii, chimiei, matematicii și biologiei — spune I. A. Kairov — lărgesc posibilitățile învățămîntului politehnic. La rîndul lui, învățămîntul politehnic ridică calitatea însușirii faptelor și tezelor teoretice ale obiectelor ciclului științelor naturii și matematicii: elevii încep să înțeleagă mai aprofundat aplicarea științelor în producție, să se orienteze mai bine în problemele economiei naționale a țării, își însușesc mai temeinic deprinderile producției" [2].

Cercetarea noastră a urmărit în principal latura metodică a problemei corelației, căutînd să stabilească formele și procedeele metodice corespunzătoare unei cît mai juste legături între teorie și practică, în condițiile actualelor planuri și programe de învățămînt. În cele ce urmează, prezentăm

[1] Cercetarea cu tema „Elemente de metodică a instruirii practice a elevilor în producție" a început în anul școlar 1960—1961 și continuă și în anul școlar 1962—1963.

[2] *I. A. Kairov:* „Să ridicăm școala la nivelul sarcinilor construcției comuniste", Komunist nr. 14/1958.

unele considerații cu privire la modul în care poate fi abordată această problemă în școala medie de cultură generală.

★

În căutarea unor procedee metodice care să realizeze o mai bună legătură reciprocă între fizică, chimie și matematică, pe de o parte, și instruirea în producție a elevilor, pe de altă parte, am pornit de la următoarele idei de bază :

a) Planurile și programele școlare creează anumite condiții care ușurează stabilirea legăturilor dintre învățămînt și producție, legătura propriu-zisă urmînd a fi înfăptuită, în mod permanent, de către profesori în timpul predării obiectelor respective.

b) Obiectele de învățămînt din ciclul realist-practic asigură, în bună măsură, baza teoretică pentru pregătirea politehnică a elevilor, pentru înțelegerea problemelor tehnice în general. Aceste obiecte de învățămînt îndeplinesc însă funcții diferite în pregătirea elevilor pentru muncă, iar legătura lor cu instrucția în producție este, în majoritatea cazurilor, indirectă [1]. De aceea, legăturile forțate, căutate cu orice preț, sau cele stabilite numai cu specialitatea de practică în care se instruiesc elevii în producție, nu corespund scopurilor instructiv-educative ale școlii, deoarece duc la îngustarea pregătirii generale și politehnice a elevilor.

c) Întrucît prin cunoștințele însușite la disciplinele realist-practice elevii își formează baza teoretică generală pentru înțelegerea aplicațiilor tehnice care decurg din legile, fenomenele și din principiile studiate, corelarea instrucției în producție și a tehnologiei cu aceste discipline, trebuie să se facă prin stabilirea și folosirea în cadrul instrucției în producție a acelor cunoștințe de fizică, matematică, chimie, care au legături directe sau indirecte cu specialitatea de practică în care se instruiesc elevii.

Aceste ipoteze se desprind din înseși raporturile care există între instrucția în producție, pregătirea politehnică și învățămîntul de cultură generală : instrucția în producție se include în sfera pregătirii politehnice a elevilor, iar aceasta este cuprinsă în sfera învățămîntului general. Aceste raporturi trasează totodată calea spre o legătură corespunzătoare între disciplinele realist-practice și instrucția în producție, plecînd de la faptul că o corelație reciprocă nu subînțelege și o pondere egală. Fizica, chimia, matematica, accentuînd în același timp și latura practică, aplicativă, a legilor fenomenelor și principiilor studiate, îmbrățișează variate domenii ale producției și tehnicii în general, aducînd în felul acesta o contribuție însemnată la formarea orizontului politehnic al elevilor.

De aceea, ele nu se leagă direct cu instrucția în producție decît în măsura în care exemplele folosite pentru ilustrarea aplicațiilor practice ale acestor legi, fenomene și principii se referă și la specialitatea de practică a elevilor sau în cazurile cînd anumite procese, mașini, utilaje, la care lucrează elevii în producție se încadrează firesc în predarea acestor discipline, fiind prevăzute

[1] Acest punct de vedere este prezentat de M. N. Skatkin în lucrarea sa : „Legarea instrucției cu munca practică a elevilor", E.S.D.P., 1961.

în programele şcolare respective (de exemplu : maşini centrifuge, separatoare, pompe centrifuge, mecanisme şi maşini simple, presa hidraulică, aparate de măsură, maşini termice, maşini electrice etc.).

Tehnologia şi instrucţia în producţie desprind din totalitatea cunoştinţelor teoretice însuşite de elevi la fizică, chimie, matematică, numai pe acelea care sînt legate de specialitatea de practică în care se instruiesc elevii în producţie, le dezvoltă, aprofundînd latura practică a acestor cunoştinţe, le îmbină în cadrul lecţiilor de tehnologie şi a instructajelor făcute în producţie şi le folosesc ca bază teoretică pentru executarea conştientă de către elevi a operaţiilor de muncă.

Pe această bază, cercetarea noastră întreprinsă în anul şcolar 1961—1962 la clasele a X-a de la Şcoala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" şi-a propus — în primul rînd — aplicarea unor măsuri cu caracter organizatoric şi metodic, menite să creeze condiţiile necesare realizării, în procesul de învăţămînt, a corelaţiei reciproce dintre disciplinele realist-practice şi instrucţia în producţie (inclusiv tehnologia specialităţii). Deoarece la crearea acestor condiţii contribuie în bună măsură şi planificările calendaristice întocmite pentru disciplinele la care ne referim, apare necesitatea modificării planurilor calendaristice obişnuite, în sensul extinderii lor, incluzîndu-se legăturile indicate la fiecare temă în parte şi modul în care ele vor fi realizate.

Pentru aceasta, este necesar să se stabilească în prealabil :

1) Legăturile orizontale care pot fi făcute între disciplinele realist-practice. Realizarea acestor legături evită paralelismele, asigură interpretarea unitară a aceloraşi legi, fenomene sau principii care stau la baza unor capitole din fizică şi chimie şi concretizează rolul esenţial pe care îl are matematica în studierea legilor naturii.

2) Legăturile cu producţia, în general, care urmează să fie făcute la lecţiile de fizică, chimie, matematică, pentru ilustrarea aplicaţiilor practice ale legilor sau fenomenelor studiate pun bazele pregătirii politehnice a elevilor, scoţînd în evidenţă principiile ştiinţifico-tehnice care stau la baza energeticii, construcţiei de maşini, transporturilor, telecomunicaţiilor etc., precum şi a diferitelor operaţii de producţie.

3) Legăturile ce urmează să fie făcute cu specialitatea de instruire în producţie a elevilor, în cadrul anumitor teme din fizică, matematică, chimie, dau posibilitatea profesorilor respectivi să folosească, în predarea anumitor teme, experienţa de producţie a elevilor. Totodată, creează condiţii pentru sporirea asociaţiilor pe care elevii le fac între cunoştinţele teoretice însuşite şi aplicarea lor în procesul muncii.

4) Legăturile care vor fi făcute la tehnologie şi la instrucţia în producţie, cu obiectele de învăţămînt din ciclul realist-practic asigură îmbinarea şi aplicarea în munca practică a elevilor a cunoştinţelor teoretice dobîndite la fizică, chimie, matematică, dezvoltă gîndirea tehnică a elevilor şi măresc eficienţa instructivă a muncii în producţie.

Odată stabilite aceste legături, ele sînt menţionate în dreptul temelor respective din planificările calendaristice întocmite de profesorii de fizică, chimie, matematică, tehnologie şi instrucţie practică. Ţinînd seama de rolul

pe care îl îndeplinesc, am denumit aceste planificări „planuri calendaristice și de corelare".

Despre o planificare tematică a legăturii dintre studierea disciplinelor de cultură generală și a disciplinei de specialitate vorbește și P. P. Pustovoit [1]. Autorul dă în articolul său un tabel cu planificarea tematică a acestor legături, astfel încît predarea unor teme la disciplinele de cultură generală și a temelor corespunzătoare predate în cadrul activităților la disciplina de specialitate să se desfășoare paralel.

Planificarea preconizată de autor nu se referă însă și la legăturile ce sînt necesare să fie stabilite între disciplinele de cultură generală (legături care — după părerea noastră — au un rol foarte important) și nu asigură în totală măsură evitarea încălcării integrității logice a disciplinelor respective.

P. N. Andrianov și S. A. Șaporinski [2], indică un „plan tematic" al legăturii dintre predarea fizicii (capitolul „electricitate") și instrucția în producție, utilizat în cadrul cercetării experimentale organizate la clasa a X-a de la Școala medie nr. 315 din Moscova. Autorii au avut în vedere la întocmirea planificării tematice următoarele principii: a) legătura predării fizicii cu instrucția în producție trebuie să fie realizată prin intermediul instruirii teoretice profesionale (disciplina de specialitate); b) această legătură să fie bilaterală: în predarea fizicii trebuie să se folosească obiecte ale instrucției în producție, iar materialul studiat la lecțiile de fizică trebuie concretizat, aprofundat și consolidat în cadrul lecțiilor la disciplina de specialitate.

Aprofundarea și consolidarea, în cadrul lecțiilor de tehnologie și de instruire practică, a cunoștințelor dobîndite de elevi la fizică a reprezentat și pentru noi unul din principiile adoptate în cercetarea noastră. După cum am arătat mai înainte, considerăm însă că legătura dintre fizică și specialitatea practică în care se instruiesc elevii în producție trebuie să se realizeze numai în măsura în care exemplele folosite pentru ilustrarea aplicațiilor practice ale legilor, fenomenelor și principiilor studiate la fizică se referă la specialitatea practică respectivă, sau în cazurile cînd anumite procese, mașini, aparate, la care lucrează elevii în producție, sînt prevăzute ca teme în programa școlară de fizică. Planificarea tematică a corelării folosită în cursul cercetării noastre reflectă concepția că studierea laturii practice, aplicative, a temelor predate la fizică trebuie să îmbrățișeze variate domenii ale producției și tehnicii în general, aducînd astfel o contribuție însemnată la formarea orizontului politehnic al elevilor.

În realizarea legăturii dintre fizică și instrucția practică, autorii pornesc de la ideea că lecția de fizică trebuie să preceadă de regulă studierea materialului corespunzător la lecțiile disciplinei de specialitate. Aplicarea acestei soluții, în condițiile școlii noastre, duce la încălcarea logicii interne a predării fizicii, sau la tendința de a se subordona predarea fizicii instruirii în producție, într-o anumită specialitate.

În anexa 1, prezentăm un plan calendaristic și de corelare întocmit pentru cursul de fizică predat în clasa a X-a, alegîndu-se pentru exemplificare temele: „curentul în electroliți" și „curentul alternativ", prevăzute de programă pentru a fi predate în mai multe lecții. După cum se poate observa, în plan au fost trecute legăturile orizontale care urmează a fi stabilite cu chimia, matematica, tehnologia și instrucția practică în producție. Faptul că la unele lecții, sau chiar pentru întreaga temă, nu au putut fi stabilite legături cu toate disciplinele menționate mai sus, scoate în evidență caracterul deosebit al corelației dintre fizică, chimie, matematică, pe de o parte, și munca în producție, pe de altă parte, ca urmare a funcțiilor diferite pe care ele le îndeplinesc în pregătirea elevilor. De aceea nu este posibil ca la toate lecțiile de fizică, chimie, matematică să poată fi stabilite legături între aceste obiecte

[1] *P. P. Pustovoit:* „Planificarea tematică a legăturii dintre studierea disciplinelor de cultură generală și a disciplinelor de specialitate", Școla i proizvodstvo, nr. 5/1962, p. 72—74.

[2] „Experiența legăturii instruirii în producție cu predarea fizicii", Școla i proizvodstvo, nr. 1/1961, p. 29—35.

sau între fiecare din ele și munca pe care o efectuează elevii în producție. În multe cazuri aceste legături survin la intervale de timp relativ rare, care variază în funcție de conținutul programelor de învățămînt pentru anul școlar respectiv și de specialitatea practică în care se instruiesc elevii. Astfel, din cele patru specialități de practică ale elevilor claselor a X-a incluse în cercetarea noastră (mașini-unelte, electrotehnică, mecanică-auto, lăcătușărie-mecanică) tema „curentul în electrolit" se va lega numai cu electrotehnica și cu mecanica-auto ; tema „curentul alternativ", se va lega cu electrotehnica, iar cu mașinile-unelte numai în măsura în care ne referim la problemele de acționare a acestor mașini etc.

În anexa nr. 2, este prezentat planul calendaristic și de corelare întocmit pentru tehnologie și instrucția practică în producție, în specialitatea mașini-unelte. Exemplul prezentat, referindu-se la tema „strunjirea suprafețelor conice", arată modul în care poate fi realizată corelația, în cazul cînd nu există posibilitatea stabilirii unor legături orizontale cu disciplinele realist-practice. De aceea este nevoie să se desprindă, să se îmbine și să se amplifice acele cunoștințe însușite de elevi în anii precedenți la fizică, matematică, chimie, care stau la baza proceselor de muncă urmărite prin tema respectivă la instrucția practică sau la tehnologie.

Desigur că stabilirea acestor legături nu este o problemă ușoară, ele cerînd din partea profesorilor care predau aceste discipline cunoștințe atît din domeniul fizicii, chimiei, matematicii, cît și din domeniul producției, al tehnicii noi. Dar, fără o corelație sistematică, predarea obiectelor de învățămînt din ciclul realist-practic tinde să devină abstractă, ruptă de viață, astfel încît cunoștințele teoretice ale elevilor, chiar dacă sînt suficiente, vor fi strict compartimentate și nu vor permite elevilor să desprindă ce anume cunoștințe sînt necesare și cum trebuie ele să fie folosite, pentru rezolvarea unei probleme tehnice, de producție. „Legătura dintre învățămînt și muncă — spune M. N. Skatkin — nu se realizează de la sine, în mod automat, spontan. Este necesar ca munca tuturor profesorilor să fie îndreptată către un scop bine conturat și să se ajungă, de comun acord, la stabilirea unui sistem de procedee didactice bine gîndite, care să sprijine realizarea acestei legături dintre obiectele de cultură generală, pe de o parte, și munca productivă, pe de altă parte" [1].

Pentru stabilirea legăturilor între disciplinele realist-practice și între acestea și instrucția în producție (inclusiv tehnologia), la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" s-a procedat în felul următor :

În cadrul comisiei metodice a școlii, a fost prezentat și discutat planul calendaristic și de corelare conceput de cercetătorii Institutului de științe pedagogice, care urmăresc această problemă, dîndu-se unele exemple concrete asupra modului în care trebuie să se stabilească legăturile corespunzătoare, la diferite teme și lecții prevăzute de programele școlare. S-a trecut apoi la precizarea pe lecții a acestor legături, începînd cu fizica, disciplină legată cel mai mult de practică, de producție. Profesorul de fizică, în colaborare cu profesorii de matematică, chimie, tehnologie, lucrări practice, precum și cu cercetătorii noștri de specialitate (ingineri), stabileau pentru fiecare lecție în parte, legăturile esențiale care puteau fi făcute cu aceste discipline, înscriindu-le în planul calendaristic și de corelare. În același timp, legăturile orizontale cu fizica erau menționate și în planurile de corelare ale celorlalte

[1] M. N. Skatkin : „Legarea instrucției cu munca practică a elevilor" E.S.D.P., București, 1961, p 18.

discipline, urmînd a fi folosite în momentul predării lecțiilor respective. Într-un mod asemănător, dar într-un timp mult mai scurt, s-a procedat și la celelalte obiecte de învățămînt, deoarece majoritatea legăturilor au fost stabilite concomitent cu planificarea la fizică. Planurile calendaristice și de corelare pentru tehnologie și instrucția în producție la acele specialități la care nu se pot stabili — în clasa a X-a — legături orizontale cu disciplinele realist practice (de ex.: mașini-unelte, lăcătușărie, mecanică-auto) au fost elaborate într-o altă ședință, de către profesorii respectivi în colaborare cu profesorii de fizică, chimie și matematică și cu sprijinul cercetătorilor specialiști ai Institutului.

Planurile calendaristice și de corelare sprijină organizarea și orientarea în muncă a cadrelor didactice spre calea realizării unei cît mai strînse îmbinări între fizică, chimie, matematică și instrucția în producție. Profesorii disciplinelor realist-practice, cunoscîndu-și reciproc programele, punctele lor de contingență, vor putea să clarifice și să consolideze în mintea elevilor, acele cunoștințe care — într-o formă sau alta — constituie baze comune de plecare pentru studiul anumitor capitole din fizică, chimie sau matematică. În felul acesta se înlătură granițele artificiale între obiectul de studiu al fiecărei discipline în parte, scoțîndu-se în evidență unitatea materială a lumii, interdependența fenomenelor. În același timp, profesorii disciplinelor realist-practice, cunoscînd programele pentru pregătirea tehnologică și practică, desfășurarea proceselor de producție unde participă elevii, vor folosi cunoștințele tehnologice și munca practică a elevilor pentru exemplificarea aplicațiilor practice ale legilor și fenomenelor studiate și vor întregi totodată baza teoretică necesară instrucției în producție. La rîndul lor, profesorii de tehnologie și de lucrări practice, cunoscînd ce anume cunoștințe au fost predate elevilor la obiectele din ciclul realist-practic, le vor utiliza în cadrul lucrărilor efectuate de elevi în producție.

Întocmirea planurilor calendaristice și de corelare ajută în bună măsură cadrele didactice care predau fizica, chimia, matematica, să desprindă mai ușor aplicațiile tehnice recente ale legilor științifice studiate la aceste obiecte de învățămînt. Este un fapt bine cunoscut că dacă problema legării cunoștințelor de cultură generală cu cunoștințele tehnice de producție nu este încă satisfăcător soluționată, una din cauze rezidă în pregătirea insuficientă a cadrelor didactice în domeniul producției și al tehnicii. De aceea este necesară stabilirea în colectiv, cu sprijinul profesorilor de tehnologie, a legăturilor care vor fi făcute cu tehnica actuală și cu instrucția în producție. Precizarea acestor legături în planurile calendaristice și de corelare, reduce posibilitatea unor legături improvizate, neesențiale și orientează documentarea profesorilor asupra unor probleme tehnice stabilite în prealabil. În mod asemănător, planurile de corelație întocmite pentru tehnologie și instrucția în producție ajută profesorii respectivi, precizîndu-le legile, fenomenele, principiile științifice care stau la baza instrucției în specialitatea de practică asupra cărora — îndeosebi profesorii de lucrări practice — trebuie să se documenteze temeinic.

*

Una din problemele urmărite în cadrul cercetării noastre se referă la modalitatea în care poate fi realizată legătura cu tehnica, cu producția, în timpul predării lecțiilor la disciplinele realist-practice, în general, și la fizică, în special. Ne-a interesat totodată să stabilim și timpul care poate fi rezervat

la lecții pentru exemplificările practice prin care se face legătura între cunoștințele teoretice predate și procesele tehnice din producție.

Volumul cunoștințelor teoretice și implicit durata lor sînt determinate de conținutul fiecărei lecții. Oricare ar fi însă conținutul, nu trebuie să se comită exagerări în ceea ce privește corelația. Exemplificările practice trebuie dozate în așa fel, încît să nu prejudicieze predarea cunoștințelor prevăzute de programă. Cu alte cuvinte, nu trebuie să se deplaseze accentul de pe predarea cunoștințelor teoretice pe stabilirea legăturilor cu producția.

Pentru ca să avem o orientare cît mai clară asupra acestei probleme, am organizat predarea unor lecții de fizică — pregătite în prealabil cu profesorii respectivi — aplicîndu-se următoarele două forme de legătură menționate și de I. T. Ariskin [1]: predarea disciplinelor de cultură generală astfel încît acestea să dezvăluie baza științifică a activității elevilor în producție; folosirea în cadrul lecțiilor a experienței acumulate de elevi în producție.

Aceste forme corespund celor două situații frecvent întîlnite în predarea lecțiilor de fizică (și de chimie) și anume:

a) Prima, cînd lecția de fizică nu se poate sprijini prea mult pe experiența anterioară a elevilor și are, în special, rolul să pregătească înțelegerea proceselor de producție pe care elevii le vor întîlni, sau le vor studia ulterior. În acest caz, domeniul de aplicare a cunoștințelor teoretice va fi doar indicat elevilor, fără a se intra în amănunte tehnice pe care elevii încă nu le cunosc. Sarcina aprofundării acestor cunoștințe revine ulterior instrucției în producție, în cazul cînd ele se referă la specialitatea de practică în care se instruiesc elevii.

Iată de pildă cum a fost realizată legătura cu tehnica și producția, la lecția „forța electromagnetică" prevăzută de programa de fizică pentru clasa a X-a. După ce profesorul a expus și demonstrat elevilor acțiunea cîmpului magnetic asupra curentului electric, direcția, sensul și mărimea forței electromagnetice, a trecut la exemplificarea aplicațiilor forței electromagnetice în tehnică. El a menționat (fără a intra în amănunt): macaralele electromagnetice utilizate în industrie pentru ridicarea materialelor feroase; dispozitivele pentru fixarea electromagnetică a pieselor de fier pe bancurile mașinilor moderne de prelucrat; aparatele electromagnetice de măsurat (ampermetre, voltmetre); aparatele pentru indicarea combustibilului în rezervorul automobilului; aparatele pentru semnalizare la autovehicule; siguranța automată pentru circuitele de iluminat; releele electromagnetice; mașini electrice bazate pe principiul forței electromagnetice (electromotoare).

Faptul că și la alte lecții asemănătoare situația a fost aproximativ aceeași permite să se aprecieze că rezervarea în cadrul lecțiilor a 5—8 minute este satisfăcătoare pentru stabilirea legăturilor cu practica, cu producția.

b) A doua situație este aceea cînd profesorul de fizică își sprijină predarea cunoștințelor teoretice pe experiența pe care au dobîndit-o elevii în producție. Referindu-se la procesele tehnice cunoscute și analizîndu-le, profe-

[1] I. T. Ariskin: „Îmbinarea învățămîntului cu munca productivă și ridicarea eficacității lecțiilor", culegerea: „Pregătirea elevilor din școlile medii de cultură generală pentru munca în industrie", sub redacția lui D. A. Epstein, M. A. Jidelev și I. P. Suvorov, Izd. Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., Moscova, 1962. Autorul mai menționează și alte forme de legătură: rezolvarea problemelor cu conținut legat de producție; teme instructive privind observațiile efectuate în producție; vizite în producție.

sorul construiește baza pentru însușirea de către elevi a noilor cunoștințe. Desigur aceasta necesită mai mult timp (10—20 de minute, în funcție de conținutul lecției).

De exemplu, la lecția „Generatorul de curent continuu", profesorul a utilizat pe scară largă cunoștințele tehnologice și practice ale elevilor însușite la instruirea în producție (clasa respectivă se instruia în producție în specialitatea „electrotehnică"). Folosind conversația pentru stabilirea elementelor necesare înțelegerii lecției (părțile componente ale generatoarelor de curent continuu, rolul lor, înfășurările rotorului și statorului, excitația mașinilor de curent continuu), ceea ce de fapt a reprezentat epuizarea a mai mult de jumătate din conținutul lecției, profesorul de fizică a desprins din aceste cunoștințe și a explicat principiul de funcționare al generatoarelor de curent continuu pe baza fenomenului de inducție electromagnetică, acțiunea colectorului și periilor în menținerea sensului tensiunii electromotoare, variația și reprezentarea grafică a tensiunii electromotoare rezultante, formula tensiunii electromotoare care ia naștere într-un generator de curent continuu și, în sfîrșit, relația matematică ce există între forța electromotoare (E), tensiunea (U) aplicată la bornele mașinii și căderea de tensiune (R. I.) din interiorul generatorului.

Pentru asigurarea acestei legături cu instrucția în producție profesorul a folosit 18 minute.

Se deduce că în această a doua situație timpul necesar pentru stabilirea legăturii cu producția — în scopul arătat mai sus — variază între 10—20 de minute, în funcție de conținutul lecției.

Pot fi întîlnite însă și unele cazuri, în care profesorul de fizică, pe baza planului de corelare, stabilește necesitatea predării unor cunoștințe, care, deși nu figurează în programă sau în manual, au totuși o importanță teoretică și practică pentru lecția respectivă.

Iată un astfel de exemplu: La lecția „transformatoare speciale" trebuie să se predea — după cum prevede programa și după cum figurează această lecție în manualul de fizică, pentru clasa a X-a — bobina de inducție (bobina Ruhmkorff), ca transformator ridicător de tensiune cu polaritate constantă. Bobina Ruhmkorff are însă în prezent o importanță mai mult istorică, utilizările ei în practică fiind mult mai reduse decît se indică în manual. Desigur că profesorul de fizică a trebuit să respecte programa, predînd această lecție, dar — la sugestia noastră — el a urmărit în același timp să îmbogățească cunoștințele elevilor asupra transformatoarelor ridicătoare de tensiune continuă și a celor care transformă joasa tensiune continuă în tensiune alternativă înaltă. În acest scop, după ce a explicat bobina Ruhmkorff, profesorul a vorbit elevilor despre vibratorul tehnic, prezentîndu-le schema de principiu a acestui transformator (făcută în prealabil de dînsul pe o planșă), scoțînd în evidență principiul de funcționare, în mare măsură asemănător, al acestor două aparate.

Schema vibratorului practic utilizată de profesor este arătată în fig. 2 (în figura nr. 1 este reprodusă, după manual, schema de principiu a bobinei (Ruhmkorff).

Referindu-se la obținerea curentului continuu la o tensiune înaltă din surse de curent continuu de joasă tensiune (pe care o realizează și bobina de inducție, însă pulsatoriu), profesorul a arătat că dacă un curent continuu este transformat mai întîi în curent alternativ printr-un transformator special, el poate fi ridicat foarte simplu la tensiunea dorită (elevii au învățat transformatoarele de curent alternativ și apoi, cu ajutorul unui redresor, transformat din nou în curent continuu, păstrîndu-și însă valoarea tensiunii. Problema se reduce deci la transformarea curentului continuu în curent alternativ. Acest lucru se face cu ajutorul unor aparate numite vibratoare.

Folosind schema afișată pe tablă, s-a explicat elevilor funcționarea aparatului: dacă se trimite prin bornele notate cu „joasă tensiune" un curent continuu de la o sursă oarecare, circuitul se închide prin lama elastică *a* și prin contactul fix *b*. Miezul de fier al electromagnetului *c* se magnetizează, lama *a* este atrasă și depărtîndu-se de contactul *b* circuitul se întrerupe; magnetizarea dispare, lama revine, este din nou atrasă și așa mai departe.

În acest fel lama vibrînd, închide pe rînd contactele *d* și *e* și trimite din sursa de joasă tensiune un curent cînd în înfășurarea I, cînd în înfășurarea a II-a a transformatorului Tr. Acești doi curenți produc magnetizări de sensuri diferite. În miezul de fier al transformatorului se naște un adevărat flux magnetic alternativ, care induce în secundar o forță electromotoare alternativă.

S-a arătat în continuare elevilor că deosebirea care există între cele două scheme, constă numai în faptul că la bobina de inducție cele două înfășurări (primară și secundară) sînt în

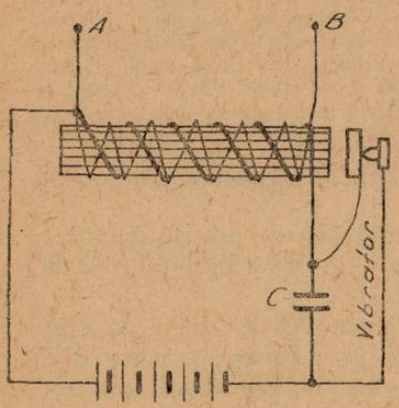


Fig. 1
Bobina de inducție (Ruhmkorff)

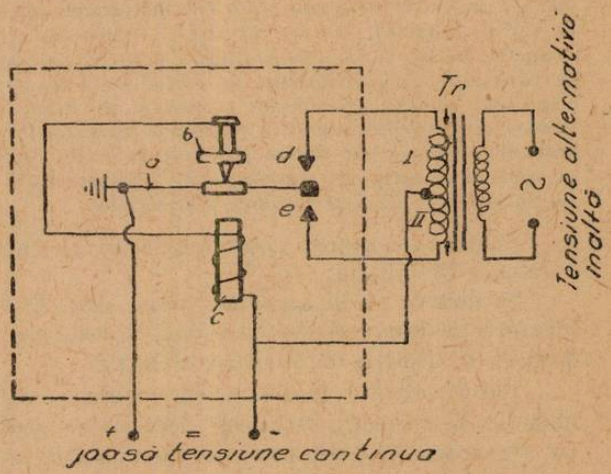


Fig. 2
Vibratorul tehnic

același timp și electromagnet și transformator, pe cînd la vibrator electromagnetul care provoacă *mișcarea lamei nu mai îndeplinește* și rolul de transformator, care este separat de vibrator.

Am redat aproape textual acest moment din lecție — pe care profesorul l-a folosit pentru întregirea cunoștințelor elevilor cu unele noțiuni referitoare la tehnica actuală — pentru a evidenția faptul că timpul consumat în acest scop nu a depășit 8—10 minute. Astfel de legături stimulează pe de o parte *interesul profesorilor pentru* înnoirea conținutului unor teme, care — datorită progresului științei și tehnicii — prezintă o importanță mai redusă și dezvoltă spiritul creator al profesorului la lecții ; pe de altă parte, dezvoltă gîndirea tehnică a elevilor și le mărește interesul pentru cunoașterea aplicațiilor tehnice ale principiilor științifice studiate. (O bună parte din elevi au examinat amănunțit planșa și după terminarea orei și-au desenat în caietele lor de notițe schema vibratorului tehnic.)

Exemplul de mai sus, scoate în evidență o altă formă de legătură ce poate fi întîlnită — în anumite cazuri — în timpul predării lecțiilor de fizică : *întregirea conținutului lecției prin includerea unor anumite cunoștințe tehnice*, care ușurează înțelegerea și adîncirea subiectului lecției respective și care trezesc interesul viu al elevilor.

Despre o asemenea formă de legătură vorbește și M. I. Rosenberg, acordîndu-i însă un rol mai mare. Astfel, el menționează — pe lîngă alte forme de legătură — și „înglobarea în conținutul și în predarea obiectelor din ciclul realist-practic a unor cunoștințe aparținînd *disciplinelor tehnice speciale*“ [1]. *Noi considerăm* indicată această formă de legătură, îndeosebi pentru remedierea unor deficiențe — rare de altfel — ale programelor și manualelor școlare. Extinderea utilizării ei poate duce la supraîncărcare și poate prejudicia însăși predarea disciplinei respective.

Cînd trebuie făcută — în cadrul lecției — legătura cu tehnica, cu producția? La începutul lecției, la mijlocul sau la sfîrșitul ei? Din exemplele prezentate mai sus, rezultă că pot fi întîlnite toate aceste trei situații. Nu poate fi deci vorba despre o plasare rigidă a acestei legături într-un anumit moment al lecției. Cu toate acestea, din cele observate de noi la aceste lecții, s-a desprins că: a) în cazurile cînd lecția nu se poate sprijini pe experiența de producție a elevilor, legătura cu tehnica, cu producția, se face de obicei după ce profesorul a explicat latura teoretică a legii, a fenomenului, sau a principiului studiat, adică spre sfîrșitul lecției; b) în cazurile cînd profesorul își sprijină predarea cunoștințelor teoretice pe experiența dobîndită de elevi în producție, legătura la care ne referim se face în prima parte a lecției și poate ocupa, în unele cazuri, aproape jumătate din timpul afectat pentru lecție; c) în cazurile în care se includ în conținutul lecției anumite cunoștințe tehnice, necesare pentru înțelegerea și adîncirea subiectului lecției, legătura cu tehnica, cu producția, se face după ce profesorul a expus lecția indicată de programă, deci în a doua jumătate a lecției.

★

O altă latură a problemei corelației urmărită prin cercetarea noastră se referă la modul în care poate fi realizată legătura cu disciplinele realist-practice: 1) în timpul predării lecțiilor de tehnologie; 2) la instructajele făcute elevilor în producție.

1. Este știut că obiectele de învățămînt și materia din programă se repartizează — de regulă — în așa fel pe anii de studii, încît însușirea cunoștințelor de fizică, matematică, chimie etc., care constituie baza teoretică a proceselor de producție, să se predea înainte ca elevii să treacă la studierea problemelor tehnologice, iar însușirea acestora din urmă să preceadă munca în specialitatea de practică. Experiența dovedește însă că nu poate fi respectată întotdeauna această succesiune. La unele specialități de practică în care se instruiesc elevii în producție (*mecanică-auto, electrotehnică, operatori chimiști* etc.) apare, pentru o anumită durată, o lipsă de concordanță în timp între programele școlare de fizică și chimie și cele de tehnologia specialității, iar adaptarea programei de lucrări practice la condițiile concrete de lucru din întreprinderile de practică creează, în unele cazuri, de asemenea, o lipsă temporară de concordanță între tehnologie și munca practică efectuată de elevi în producție.

[1] *M. I. Rosenberg*: „Despre formele legăturii reciproce dintre instrucția în producție și predarea bazelor științelor în școală“ — Politehniceskoe obucenie nr. 10/1959, p. 3—9.

Cercetările noastre în această direcție, confirmînd unele concluzii formulate și de unii cercetători sovietici [1], au arătat că se pot obține rezultate mulțumitoare și în cazurile în care elevii își însușesc mai întîi în procesul muncii anumite cunoștințe din domeniul fizicii, chimiei, tehnologiei, iar după aceea, în cadrul acestor discipline, studiază esența științifică a fenomenelor respective [2].

Pentru stabilirea modului în care se realizează corelația dintre tehnologie (inclusiv instrucția în producție) și obiectele de învățămînt din ciclul realist-practic (în special cu fizica), s-a ținut seama de cele două situații determinate de gradul de concordanță sau lipsă de concordanță existente în momentul considerat și anume :

Prima, cînd elevii au studiat în prealabil la fizică legile, fenomenele și principiile care își găsesc aplicare la lecția de tehnologie. În această situație, cunoștințele însușite anterior de elevi la fizică și la chimie sînt folosite ca bază teoretică pentru explicarea principiilor de funcționare a dispozitivelor, mașinilor, aparatelor, studiate la lecția de tehnologie și sînt aprofundate prin descrierea amănunțită a aplicațiilor tehnice care au fost prea puțin sau chiar deloc amintite la lecțiile de fizică.

Iată, de pildă, cum s-a desfășurat lecția de tehnologie cu subiectul „Acumulatoare electrice", predată la clasa a X-a C (specialitatea „mașini și instalații electrice"), după ce elevii studiaseră la fizică tema „curentul electric în electroliți".

În prima parte a lecției, folosind conversația, profesorul de tehnologie a urmărit să desprindă, din cele învățate de elevi la fizică, legile fizice care stau la baza funcționării acumulatoarelor electrice, precum și fenomenele chimice care se petrec în acumulatoarele cu plumb. În acest scop, profesorul a pus următoarele întrebări :

Î : Ce sînt electroliții ?

R : Substanțele care prin dizolvare în lichide se disociază și conduc curentul electric.

Î : În ce constă fenomenul de disociație electrolitică ?

R : Prin dizolvarea în apă a electroliților se formează soluții care conțin numai ioni mobili, fiind astfel bune conducătoare de electricitate.

Î : Explică mai clar acest fenomen ; de exemplu ce se petrece în cazul unei soluții de NaCl ?

R : Moleculele dipolare ale apei sînt atrase de ionii care formează rețeaua cristalină a sării. Ionii pozitivi de *Na* vor atrage moleculele de apă prin polul lor pozitiv, producînd astfel slăbirea forțelor electrostatice dintre ionii rețelei cristaline (ai NaCl), care vor trece treptat în soluție. Soluția conține astfel ioni mobili și este bună conducătoare de electricitate.

Î : În ce constă fenomenul de electroliză ?

R : În dirijarea ionilor către electrozi și în transformarea lor în atomi sau radicali, prin neutralizare. Electroliza este însoțită de reacții secundare.

Prof. : De fapt ceea ce se numește în tehnică „electroliză" este un fenomen complex, care constă în trei fenomene : disociația electrolitică, electroliza propriu-zisă și reacții secundare.

---

[1] *M. N. Skatkin :* „Legarea instrucției cu munca productivă a elevilor", E.S.D.P., 1961.

P. I. Stavski : „Cu privire la problema întocmirii unor programe noi", Politehniceskoe obucenie, nr. 8/1959.

I. S. Figanov : „Experiența predării disciplinelor de specialitate pentru profesiuni specifice prelucrării mecanice a metalelor în Școala medie nr. 204 din Moscova" (culegerea de articole : „Pregătirea elevilor din școala medie de cultură generală pentru munca în producție", sub redacția lui D. A. Epstein, M. A. Jidelev, I. P. Suvorov), Izd. Akad. Ped. Nauk R.S.F.S.R., Moscova, 1962.

[2] Rezultatele cercetării în această problemă sînt publicate în Revista de pedagogie nr. 4/1962, (autori : M. Ghivirigă, Gh. Ene, Em. Constantinescu, E. Botez, V. Maxim, iar în nr. 5 din 1962, cercetările sînt semnate de V. Rusescu și S. Lungu).

Î: Ce se înțelege prin fenomenul de „polarizarea electrozilor"?

R: În timpul funcționării unui element galvanic, în jurul polului pozitiv se formează băşicuțe de hidrogen, care izolează electrodul de electrolit și formează împreună cu electrodul de zinc un alt element galvanic; acesta produce o tensiune electromotoare de sens contrar elementului-galvanic propriu-zis. Fenomenul poartă numele de „polarizarea electrozilor".

Î: Ce este un acumulator electric?

R: O sursă de energie electrică care face parte din categoria elementelor galvanice. Energia electrică pe care o primește acumulatorul la încărcarea sa, se transformă în energie chimică și sub această formă poate fi înmagazinată vreme îndelungată. La descărcare, energia chimică este transformată în energie electrică, care poate fi utilizată într-un circuit exterior.

Î: Ce legătură există între polarizarea electrozilor și funcționarea acumulatorului?

R: Acumulatorul este o aplicație a fenomenului de polarizare a electrozilor.

În cea de-a doua parte a lecției, profesorul de tehnologie a trecut la prezentarea problemelor tehnologice legate de construcția acumulatoarelor, de caracteristicile electrice ale acumulatoarelor cu plumb și cu fero-nichel, de metodele practice de formare a plăcilor la acumulatoare (formarea electrochimică și formarea prin încărcări și descărcări succesive), de metodele folosite pentru încărcarea acumulatoarelor (redresoare, mașini de curent continuu, grup motor generator), de reguli de întreținere și exploatare a acumulatorilor, de baterii de acumulatoare obținute prin legarea acumulatoarelor în serie sau în paralel.

Se desprind deci două momente principale, două etape ale lecțiilor care se încadrează în prima situație arătată mai sus, în care lecția de tehnologie se poate sprijini pe unele cunoștințe însușite anterior de elevi la disciplinele realist-practice:

O primă etapă este aceea prin care se urmărește fundamentarea științifică a lecției de tehnologie, etapă caracterizată printr-o pondere deosebită pe care o reprezintă corelația directă între tehnologie și unele obiecte de învățământ din ciclul realist-practic și, totodată, prin contribuția efectivă pe care o aduce în reactualizarea, sistematizarea, completarea și consolidarea unor cunoștințe dobîndite de elevi la fizică, chimie și matematică.

O a doua etapă este destinată transmiterii noilor cunoștințe tehnologice care urmează să fie însușite de elevi în lecția respectivă. În această etapă a lecției, corelația cu disciplinele realist-practice se materializează prin aprofundarea cunoștințelor însușite de elevi în cadrul anumitor capitole sau teme din fizică, chimie, matematică, precum și prin adîncirea laturii practice aplicative a acestor cunoștințe.

Timpul afectat predării acestei lecții de tehnologie a fost folosit de către profesor astfel: 3 minute, momentul organizatoric; 20 minute, examinarea a trei elevi, 27 minute, introducere în tematica lecției și fundamentarea științifică a lecției, prin apelul făcut la cunoștințele însușite anterior de elevi la fizică și la chimie privind „curentul electric în electroliți"; apoi 10 minute pauză între ore; 40 de minute predarea lecției „acumulatoare electrice", folosindu-se materialul didactic corespunzător și schemele desenate de profesor pe tablă; 10 minute, fixarea cunoștințelor predate.

A doua situație este aceea în care lecția de tehnologie nu se poate sprijini pe anumite cunoștințe de fizică și de chimie ale elevilor, acestea urmînd a fi studiate mai tîrziu de elevi la disciplinele respective. În acest caz, profesorul de tehnologie își construiește baza științifică a lecției, anticipînd — în măsura strict necesară — unele cunoștințe incluse în temele care se vor preda după un anumit timp la fizică sau la chimie.

Astfel, lecția de tehnologie cu subiectul : „Transformatoare electrice monofazate", s-a predat în clasa a X-a în prima jumătate a trimestrului I. La fizică, capitolul „Generatoare, motoare și transformatoare" se preda abia în trimestrul III. În această situație, a fost necesar să se dea elevilor, la lecția de tehnologie, unele noțiuni elementare cu privire la : curentul alternativ ; valorile instantanee și valorile eficace ale tensiunii și curentului alternativ ; principiul de funcționare al transformatorului ; raportul dintre tensiunea aplicată unei înfășurări, forța electromotoare produsă și numărul de spire al înfășurărilor respective ; raportul de transformare al tensiunilor.

Desigur, nu poate fi vorba de un paralelism între tehnologie și fizică, ci de o variantă a formei de legătură despre care am vorbit mai înainte în acest articol și anume aceea privind „includerea în conținutul lecției a unor cunoștințe care ușurează înțelegerea și adîncirea subiectului lecției considerate". Anticiparea unor noțiuni ce se vor preda mai tîrziu în cadrul altor discipline de cultură generală asigură elevilor un minimum de cunoștințe care îi sprijină în înțelegerea conștientă a proceselor tehnologice și a operațiilor de muncă efectuate în producție și contribuie la însușirea, cu mai multă ușurință, a conținutului lecțiilor de fizică sau de chimie referitoare la aceste probleme.

2. Cercetarea noastră a urmărit și modul în care poate fi realizată — la instructajul introductiv al profesorului de lucrări practice — legătura între tehnologia de specialitate și instrucția elevilor în producție. Ne-a interesat să stabilim care este procedeul cel mai indicat pentru legarea cunoștințelor însușite de elevi la tehnologie, de activitatea lor practică în producție. Privitor la această problemă se pune întrebarea : este bine ca această legătură să fie făcută de profesorul de lucrări practice în cadrul instructajului la locul de muncă, sau se obțin rezultate mai bune dacă elevii sînt puși în situația ca — folosind cunoștințele tehnologice însușite anterior — să rezolve singuri executarea unei anumite operații de muncă, profesorul intervenind numai atunci cînd elevul îi solicită ajutorul sau cînd greșelile de execuție comise de elev ar putea provoca deteriorarea materialului și instalației ?

Pentru a răspunde la această întrebare, a fost organizat un experiment cu tema : „pornirea motoarelor electrice de curent continuu cu excitație în derivație". Ipoteza noastră a fost că punînd pe elevi să stabilească legături și să aplice singuri în executarea operațiilor de muncă, cunoștințele teoretice primite la lecțiile de tehnologie, acest fapt constituie — în anumite condiții — un mijloc eficient pentru formarea la elevi a motivelor interioare care îi orientează spre o muncă conștient înțeleasă și le dezvoltă gîndirea tehnică.

Experimentul s-a efectuat în 3 etape cu un număr de 12 elevi din clasa a X-a C, împărțiți în două grupe omogene (de experiență și de control).

În prima etapă, s-a predat la tehnologie, conform planului calendaristic, lecția „modurile de excitație ale motoarelor la curent continuu". Profesorul a vorbit elevilor despre excitația independentă, excitația în serie, în derivație și mixtă, prezentînd pe tablă schemele electrice corespunzătoare fiecărui mod de excitație, precum și aparatele folosite pentru pornirea motoarelor în raport cu excitația respectivă. Într-un cuvînt, au fost date elevilor toate elementele care intervin la identificarea și pornirea motoarelor de curent continuu în general, fără a se referi la motorul de curent continuu cu excitație în derivație, în special.

A doua etapă a experimentului s-a desfășurat la locurile de muncă ale elevilor în producție. Mai întîi, s-au dat ambelor grupe (de experiment și de control) un chestionar în scopul de a stabili în ce măsură pot elevii ca, pe baza schemei electrice și a cunoștințelor învățate la tehnologie, să desprindă și să stabilească operațiile necesare pentru pornirea motoarelor de curent continuu cu excitație în derivație, precum și ordinea succesiunii lor.

După aceea elevii au trecut la executarea probei practice.

La grupa de control, s-a făcut mai întîi instructajul introductiv (așa cum proceda profesorul de lucrări practice în mod obișnuit), după care elevii au fost puși să execute legăturile electrice necesare și să pornească motorul, așa cum demonstrase profesorul mai înainte.

La grupa de experiment, nu s-a mai făcut instructajul introductiv, elevii fiind puși ca, orientîndu-se după schema electrică făcută de fiecare din ei, să identifice — dintre mai multe motoare electrice de tipuri diferite aflate la locul experimentului — motorul cu excitație în derivație, să execute legăturile electrice la bornele motorului, la reostatul de pornire și la sursa de alimentare cu energie electrică, să pornească motorul și apoi să inverseze sensul de rotație. Profesorul de lucrări practice și cercetătorii care urmăreau experimentul interveneau numai în cazul cînd elevii executau vreo operație greșită, sau cînd aceștia solicitau sprijinul. Profesorul nu răspundea însă direct la întrebările pe care le puneau elevii, ci — folosind pe scară largă conversația — îi conducea astfel încît să găsească singuri răspunsul dorit.

La ambele grupe s-a înregistrat pentru fiecare elev în parte modul în care au fost executate legăturile electrice, orientarea după schema electrică, sprijinul cerut de elev, manipularea de către elevi a reostatului de pornire, pornirea și oprirea motorului, executarea legăturilor pentru inversarea sensului de rotație a motorului.

În a treia etapă a experimentului (la două săptămîni după etapa a II-a), elevii celor două grupe (experimentală și de control) au fost puși să răspundă din nou la întrebările formulate în chestionarul care a făcut obiectul primei probe teoretice de control. Aceasta în scopul de a desprinde care dintre cele două procedee care au fost experimentate dă rezultate mai bune în ceea ce privește realizarea unei legături eficiente între cunoștințele tehnologice ale elevilor și munca lor practică în producție.

Comparînd răspunsurile date de elevii grupei de experiment la cele două probe teoretice de control, s-a constatat o creștere apreciabilă a punctajului total pe grupă obținut la cea de-a II-a probă de control, în comparație cu prima: 26 puncte reprezentînd 72,2% din punctajul maxim posibil, față de 16,5 puncte reprezentînd 45,8% [1] din același punctaj.

La grupa de control s-a constatat un progres în punctajul totalizat la cea de-a doua probă teoretică de control: 23,5 puncte, reprezentînd un procent de 65,3%, față de 18 puncte — 50% — realizate la primul chestionar. Se observă că progresul înregistrat de grupa de control este totuși mai redus decît cel al grupei de experiment.

Repetarea acestei probe de control după încă o lună de zile a scos în evidență diferențierea crescută între punctajele totalizate de fiecare din cele două grupe: 24 puncte (66,6%) realizate de grupa de experiment, față de 16 puncte (44,4%) ale grupei de control, fapt ce confirmă eficacitatea acestui procedeu pentru realizarea unei legături corespunzătoare între tehnologia de specialitate și instrucția elevilor în producție.

★

Am prezentat în articolul de față rezultatele preliminare ale acestei cercetări, care va continua și în anul școlar 1962—1963. Soluțiile didactice schițate în acest articol referitoare îndeosebi la realizarea corelației dintre fizică, tehnologie și instrucția practică, vor fi întregite cu materiale noi, lărgind sfera investigațiilor și la alte obiecte din ciclul realist-practic.

[1] Fiecare răspuns corect la o întrebare din chestionar s-a notat cu 1 punct; răspunsul incomplet s-a notat cu 0,5 puncte, iar răspunsul slab cu 0 puncte.

Cercetarea efectuată în anul şcolar 1961—1962 permite formularea următoarelor concluzii :

a) Planificarea corelaţiei reciproce dintre obiectele din ciclul realist-practic, pe de o parte, tehnologia de specialitate şi instrucţia în producţie, pe de altă parte, orientează munca cadrelor didactice spre calea realizării — în cadrul procesului de învăţămînt — a unei cît mai strînse îmbinări între fizică, chimie, matematică şi instrucţia în producţie ; în acelaşi timp ajută în mare măsură cadrele didactice să desprindă mai uşor aplicaţiile tehnice recente ale legilor ştiinţifice studiate la aceste obiecte de învăţămînt.

b) Utilizarea formelor de legătură pentru realizarea corelaţiei dintre disciplinele realist-practice şi instrucţia în producţie depinde, în bună măsură, de gradul de concordanţă sau de lipsă de concordanţă existent în momentul considerat între disciplinele respective. Din acest punct de vedere, folosirea în cadrul lecţiilor la disciplinele realist-practice a experienţei acumulate de elevi în producţie, precum şi predarea disciplinelor realist-practice astfel încît acestea se dezvăluie baza ştiinţifică a activităţii elevilor în producţie, constituie formele de legătură cele mai adecvate.

c) Un mijloc eficient pentru formarea la elevi a motivelor interioare care îi orientează spre o muncă înţeleasă conştient şi care dezvoltă gîndirea lor tehnică, îl constituie îndrumarea elevilor pentru a stabili legături şi a aplica singuri cunoştinţele teoretice primite la lecţiile de tehnologie în executarea operaţiilor de muncă. Această formă de legătură este indicată îndeosebi în cazurile în care s-a realizat concordanţa în timp între temele studiate la lecţiile de tehnologie şi lucrările practice efectuate de elevi în producţie.

d) Întregirea conţinutului unor lecţii predate în cadrul disciplinelor realist-practice, prin includerea anumitor cunoştinţe tehnice care uşurează înţelegerea şi adîncirea subiectului lecţiei respective, reprezintă o altă formă de legătură, care stimulează spiritul creator al profesorului la lecţii, dezvoltă gîndirea tehnică a elevilor şi măreşte interesul acestora pentru aprofundarea aplicaţiilor practice ale legilor, fenomenelor sau principiilor studiate.

СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ПРЕДМЕТАМИ ПРАКТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА И ОБУЧЕНИЕМ УЧАЩИХСЯ НА ПРОИЗВОДСТВЕ

(Резюме)

Автор этой статьи представляет некоторые вопросы касающиеся соотношения между предметами практического характера (физика, химия, математика и т.д.) и производственным обучением · учашихся. Организованное исследование в 1961/62 учебном году в X-ом классе (К) средней школы 4 имени Аурела Влайку в Бухаресте занялось в особенности методической стороной вопроса соотношения, пытаясь установить соответствующие методические формы и приемы для правильной связи между теорией и практикой в условиях действующих учебных планов и программ.

В статье указывается необходимость предварительного составления „плана соотношения" преследующего организацию и направление работы учителей по пути осуществления как можно более тесной связи между обучением физики, химии, математики и производственного обучения.

Автор также указывает на способ осуществления связи с техникой, с производством во время обучения предметов практического характера вообще и по физике в осбенности, а также и способ осуществления связи с предметами практического характера во время обучения уроков по технологии специальности и проведенными инструктажами учащихся на производстве.

LA CORRÉLATION ENTRE LES DISCIPLINES RÉALISTES-PRATIQUES ET L'INSTRUCTION DES ÉLÈVES DANS LA PRODUCTION

(Résumé)

L'auteur de l'article présente certains problèmes concernant la corrélation entre les disciplines réalistes-pratiques (la physique, la chimie, la mathématique etc.) et l'instruction des élèves dans la production. La recherche organisée en 1961—1962 à la classe X C de l'école moyenne No. 4 „Aurel Vlaicu" de Bucarest, a étudié principalement l'aspect méthodique du problème de la corrélation, son but étant d'établir les formes et les procédés correspondant à un juste lien de la théorie et de la pratique, dans les conditions des plans et programmes actuels d'enseignement.

Dans l'article, on indique la nécessité d'élaborer au préalable un „plan de corrélation", pour organiser et orienter le travail des enseignants dans la voie d'une étroite liaison entre la théorie et la pratique.

On montre, également, la modalité de réaliser la liaison avec la technique de la production au cours des leçons de physique en particulier, de même que la manière d'obtenir la même liaison pendant les leçons de technologie de la spécialité et conjointement avec l'instruction que les élèves reçoivent dans la production.

Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu"

Clasa a X-a

Obiectul de învățământ : FIZICA

Anexa 1

Plan calendaristic și de corelare

Nr. crt.	Denumirea temei din programă	Subiectul lecției	Data calendaristică	Legătura cu obiectele din ciclul realist-practic		
				Chimia	Matematica	Tehnologia și instrucția în producție
1	2	3	4	5	6	7
	Curentul în electroliți	Electroliza și legile ei. Determinarea sarcinii electrice a unui ion monovalent. Electronul.	11.I.—18.I.	Clasificarea substanțelor din p.d.v. al legăturilor chimice (legătură ionică, legătură covalentă). Conductibilitatea electrică a soluțiilor de acizi, baze, săruri ; conductori de ordinul I (metalé), II (electroliți), III (izolatori). Teoria disociației electrice, Legătură polară ; moleculă polarizată (dipol) ; Grad de disociere.		
		Aplicațiile electrolizei în tehnică : galvanotehnica și electrometalurgia	18.I.	Coroziunea chimică și coroziunea *electrochimică*. Protecția contra coroziunii ; rolul inhibitorilor la micșorarea vitezei de coroziune.		— Fabricarea unor produse chimice (clor, oxigen, hidrogen, hipocloriții alcalini, clorați, percloraţi, apa oxigenată etc.). — Prepararea metalelor neferoase din minereuri (extragerea *electrolitică* a cuprului, zincului etc). — Prepararea unor metale alcaline și alcalino-pământoase (sodiu, potasiu, magneziu, calciu, beriliu etc.).

1	2	3	4	5	6	7
						— Rafinarea metalelor neferoase (aur, argint, cupru, nichel, plumb etc). — analiza metalelor (electrogravimetria).
		Polarizarea electrozilor; acumulatoare.	25.I.—31.I.	Descompunerea apei în hidrogen și oxigen ca urmare a fenomenelor de electroliză ce se petrec în acumulatoare, fapt ce determină concentrarea din ce în ce mai mare a electrolitului. Fenomenele chimice care se petrec în acumulatoarele cu plumb.		Metode practice de formare a plăcilor acumulatoarelor cu plumb: formarea electro-chimică și formarea prin încărcări și descărcări succesive. Utilizarea acumulatorilor la autovehicule, telecomunicații etc. Întrebuințarea acumulatoarelor alcaline la tracțiunea electrică (electrocare) datorită avantajelor pe care le prezintă (pot fi încărcate și descărcate cu curenți mari, pot rămîne neîncărcate mai mult timp, admit curenți de scurt circuit de scurtă durată etc). Dispozitive pentru încărcarea acumulatorilor: redresoare, grup generator-motor, comutatrice etc.

Continuare Anexa 1

Nr. crt.	Denumirea temei din programă	Subiectul lecției	Data calendaristică	Legătura cu obiectele din ciclul realist-practic		
				Chimia	Matematica	Tehnologia și instrucția în producție
I	2	3	4	5	6	7
	Curentul alternativ	Frecvența, intensitatea și tensiunea curentului alternativ. Valori eficace. Defazajul.	17.IV.—21.IV.		Funcții trigonometrice. Relațiile dintre funcțiile trigonometrice. Relațiile între elementele unui triunghi dreptunghic.	
		Circuite de curent alternativ. Circuite cu R.L., R.C. și R.L.C. Legea lui Ohm în curentul alternativ.	24.IV.—27.IV.		Operații cu numere complexe. Formula lui Moivre.	Rezistențe cu înfășurare biliară (fără inductanță) folosite în electrotehnică atunci cînd se urmărește înlăturarea fenomenului de autoinducție. Autotransformatori pentru pornirea motoarelor. Îmbunătățirea factorului de putere în circuitele cu inductanță mare (din cauza folosirii neraționale a receptorilor electrici).

Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu"
Clasa a X-a

Anexa 2

Plan calendaristic și de corelare

Nr. crt.	Denumirea temei din programă	Subiectul lecției	Data calendaristică	Cum se realizează legătura cu principalele obiecte din ciclul realist-practic		
				Fizica	Chimia	Matematica
	Strunjirea suprafețelor conice	Conicitatea ; Cazurile de strunjire conică ; Strunjirea conică prin înclinarea suportului săniei transversale		Echilibrul unui corp solid cu formă geometrică regulată, care are un ax de sprijin. Mișcare de rotație a corpului solid ; Viteza periferică ; Viteza unghiulară. Legea transformării și conservării energiei în procesele mecanice.	Emulsii ; utilizarea lor în strunjire. Aliaje ; proprietățile, fizice, chimice și mecanice ale principalelor aliaje prelucrate la mașini unelte (robinete de reținere la locomotive, la vagoane etc).	Conul și trunchiul de con definite (după geometria în spațiu de clasa a X-a) ca porțiuni dintr-o suprafață conică. Plan tangent la o suprafață conică. Conuri asemenea. Linii trigonometrice pentru determinarea tg α (α = unghiul format de generatoare cu axa conului). Căutarea în tabelele liniilor trigonometrice.
		Strunjirea conică folosind deplasarea păpușii mobile. Exactitatea conicității obținute în final, în funcție de uzura găurii de centrare.		Frecarea de alunecare ; (în cazul vîrfului fix al păpușii mobile) ; solicitarea materialelor la răsucire (torsiune). Frecarea de rostogolire (în cazul vîrfului rotitor al păpușii mobile). Solicitarea la încovoiere a pieselor care se prelucrează la strung (Folosirea lunetei pentru sprijinirea pieselor subțiri și lungi învățate anterior).		

ION IONESCU DE LA BRAD — ÎNTEMEIETORUL ȘTIINȚEI AGRICOLE ȘI AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI AGRICOL DIN ȚARA NOASTRĂ

Prof. univ. SIMION I. POP

Ion Ionescu de la Brad, om de știință și patriot, agronom și economist, a trăit în secolul al XIX-lea. Posedînd o temeinică pregătire și călăuzit de înalte principii morale, după terminarea strălucită a studiilor superioare (la Academia Mihăileană din Iași, unde a avut ca profesori pe Gh. Asachi și Eftimie Murgu, în Franța, unde s-a specializat în științele agricole la Roville, Auxerre și Bois-de-Senant, în științele naturale la Sorbona, în economie politică și economia industrială la Collège de France) și-a consacrat întreaga sa activitate pentru propășirea poporului său.

Ion Ionescu de la Brad a luptat și pe tărîm social-politic, împreună cu N. Bălcescu, Golescu, Arăpilă și alți adepți ai revoluției din 1848, pentru eliberarea țării de sub jugul imperiului otoman și a țărănimii de exploatarea feudală, participînd activ la revoluția din 1848 în Țările Romîne. Împreună cu Al. Cuza, M. Kogălniceanu și alții a luptat pentru înfăptuirea reformei agrare din 1864 și pentru îmbunătățirea soartei țăranilor, fiind vicepreședintele comisiei pentru elaborarea legii de împroprietărire. În calitatea de inspector general al agriculturii, de deputat al țăranilor, de profesor de agricultură și de cercetător și experimentator în domeniul științelor agricole, economice și pedagogice, a desfășurat o activitate multilaterală pentru ridicarea continuă a nivelului tehnic, științific și economic al agriculturii. Pentru ideile și activitatea sa înaintată a fost prigonit și exilat de autoritățile din vremea aceea.

Fiind la curent cu tot ce s-a scris în domeniul științei și tehnicii agricole pînă în vremea sa, Ion Ionescu de la Brad *a desfășurat o vastă și rodnică activitate de cercetare, de experimentare și de propagandă, punînd bazele științelor agricole în țara noastră.* El a fost primul agronom cercetător științific care s-a ocupat de studierea solului țării noastre din punct de vedere al texturii și al fertilității, făcînd clasificarea lui, primul agrotehnician care a militat pentru introducerea celor mai avansate metode agrotehnice în agricultură, pentru introducerea mașinilor agricole și a asolamentelor raționale. Ionescu de la Brad a fost, de asemenea, primul experimentator romîn în agricultură care a înființat pepiniere (la Giurgiu, Iași, Brăila și București), a

introdus tot felul de plante și soiuri noi, experimentate în ferma sa de la Brad și, totodată, primul specialist în zootehnie care a înființat crescătorii naționale de vite, la Copuzu și Odaia Bărăganului.

Ionescu de la Brad *a pus bazele științifice ale economiei agrare în țara noastră, fiind primul economist care a aplicat metoda monografică în studierea relațiilor sociale,* întocmind monografia a trei județe — Dorohoi, Putna și Mehedinți. El, pentru prima oară, *a organizat statistica și cooperația în țara noastră,* a arătat legătura indisolubilă care trebuie să existe între științele agricole și științele economice, fără de care nu se poate concepe dezvoltarea rentabilă a producției agricole.

În domeniul științelor pedagogice, Ionescu de la Brad a fost cel care *a pus bazele științifice ale învățământului agricol în țara noastră, călăuzit de idei progresiste.* El a militat pentru introducerea învățământului agricol la sate și a fost profesor de învățământ agricol superior la Academia Mihăileană, unde a elaborat primul curs de agronomie din țara noastră. Lecțiile sale fiind limpezi și sistematice, au o deosebită valoare științifică și educativă.

Influențat de ideile iluministe, Ion Ionescu de la Brad a văzut posibilitatea îmbunătățirii situației țărănimii, în condițiile capitalismului, prin înfăptuirea împroprietăririi, a cooperației, a sprijinirii prin credite, a cooperării dintre clase și prin instruirea țăranilor. El a condamnat nepăsarea și atitudinea aristocratică a boierimii și burgheziei reacționare față de țărănime, care susținea că țăranul este necioplit și materie brută. Pătruns de dragoste și încredere față de popor, el spunea: „Nu poate fi de loc materie brută acel ce cu știința și arta sa face ca pămîntul să rodească, ca vitele să se înmulțească și ca toată lumea să se hrănească din rodul ostenelilor sale... Noi trebuie să-l stimăm, să-l iubim și educînd una cîte una toate cunoștințele sale, să formăm întregul lor“ [1].

Stăpînit de un puternic sentiment patriotic, a luptat pentru răspîndirea cunoștințelor agricole și economice în rîndurile țărănimii. În acest scop, a luptat pentru organizarea învățământului agricol, a organizat în cadrul fermei sale model de la Brad o școală particulară de agricultură cu cheltuieli proprii și a desfășurat o bogată activitate publicistică. În „Foaia sătească“, a publicat articole sub titlul „Calendarul pentru bunul cultivator“, în care dădea sfaturi prețioase țăranilor asupra diferitelor lucrări agricole din fiecare lună a anului.

Astăzi — cînd dezvoltarea producției agricole, vegetale și animale este una din preocupările principale ale partidului și guvernului nostru, cînd activitatea institutelor de cercetări agricole este concentrată asupra celor mai actuale probleme ale agriculturii (crearea unor noi soiuri de plante și rase de animale mai productive, stabilirea celor mai înaintate metode agrotehnice care să asigure valorificarea tuturor condițiilor de producție din gospodăriile agricole de stat și colective, perfecționarea continuă a tractoarelor și mașinilor agricole), cînd învățământul agricol de toate gradele a luat un avînt necunoscut în trecut, iar bazele științifice ale producției agricole devin cunoscute elevilor din școlile sătești prin introducerea în clasele V—VIII a disci-

[1] *I. Ionescu de la Brad*: Opere, vol. II, Ed. Imprimeria Centrală, 1943, p. 3.

plinei „Agricultura" și maselor largi de colectiviști prin organizarea învățământului agrozootehnic de masă, cînd legătura strînsă dintre teorie și practică a devenit unul din principiile de bază ale învățământului nostru agricol, — metodele și experiențele științifice aplicate de Ion Ionescu de la Brad în domeniul științelor agricole și pedagogice sînt de o mare actualitate.

În „Cuvîntarea rostită la consfătuirea fruntașilor din agricultură" din martie 1955, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a arătat că Ion Ionescu de la Brad, pe baza studierii temeinice a experienței de muncă a țăranilor și a experiențelor proprii, efectuate la ferma sa model, a obținut sporuri mari de recolte, prin folosirea metodelor agrotehnice avansate și „a stabilit o serie de reguli agrotehnice, din care unele își păstrează întreaga lor valoare și în zilele noastre" [1]. În legătură cu folosirea acestei experiențe prețioase în agricultura țării noastre, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej a arătat unele lipsuri și greșeli care au existat în anii trecuți: „Din păcate însă, oamenii de știință din agricultură, inginerii și tehnicienii—agronomi n-au mers cu consecvență pe calea deschisă de Ion Ionescu de la Brad, n-au studiat îndeajuns experiența bogată și îndelungată a țărănimii noastre în cultivarea porumbului, nu s-au preocupat să generalizeze această experiență, să elaboreze reguli și metode noi agrotehnice în raport cu condițiile concrete din diferitele regiuni ale țării" [2].

Din analiza activității sale științifice rezultă că, deși a avut unele idei utopice, iluministe și mic-burgheze cu privire la posibilitatea ridicării gospodăriilor agricole țărănești prin instruirea țărănimii și prin ajutorul financiar din partea statului, și unele idei reformiste cu privire la înfăptuirea reformei agrare prin despăgubirea moșierilor, el a avut multe idei progresiste. Deși nu cunoștea marxismul, Ionescu de la Brad a avut o concepție justă, materialistă, asupra științei în general, asupra legăturii strînse dintre știință și practică, asupra cercetării științifice, punînd bazele științelor agricole în țara noastră, și asupra învățămîntului agricol, punînd bazele metodicii predării în această formă de învățămînt.

Ionescu de la Brad a definit just știința și rolul ei în societate. El spunea că: „Știința nu este altceva decît explicarea și generalizarea multor fapte care vin din practică" [3]. A militat activ pentru legarea strînsă a teoriei cu practica, subliniind această cerință a dezvoltării oricărei științe: „Noi sîntem din școala aceea care reduce învățătura la practică și care de la practică se ridică la teorie și care nu admite decît ieșirea din practică și rezemată pe practică" [4].

Referindu-se la rolul științei agricole, el spunea că ea este „știința care ne învață a produce plante, a crește vite cît se poate mai bine, spre a dobîndi beneficiul cel mai mare cu cheltuiala cea mai mică" [5]. El a împărțit știința agricolă în trei ramuri principale: fitologia sau știința agricolă, zootehnia și economia rurală.

---

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Articole și cuvîntări, 1945—1955, ed. a IV-a, E.S.P.L.P. 1955, p. 771.

[2] Idem, p. 772.

[3] *Ion Ionescu de la Brad:* Agricultura romînă în județul Putna, București, 1869, p. 19.

[4] Idem, Opere, vol. II, Imprimeria Centrală, 1943, p. 119.

[5] Idem, Agricultura romînă în județul Putna, p. 4.

Pornind de la ideea că nu se poate concepe înflorirea agriculturii decît prin trecerea de la agricultura rutinară, patriarhală — bazată pe folosirea unor metode învechite — la organizarea ei pe baza principiilor și metodelor agrotehnice noi, el a militat pentru dezvoltarea științei agricole, pentru îmbinarea strînsă a teoriei cu practica agricolă.

Ion Ionescu de la Brad s-a ridicat atît împotriva rutinei susținute de „oameni de practică", cît și împotriva „oamenilor de teorie", care se ocupau de activitatea practică doar în cabinet și a arătat neajunsurile lor. El spunea că: „Oamenii numai de teorie și oamenii numai de practică nu pot să ne învețe cu folos agricultura, pentru că cei dintîi, se amăgesc adeseori, fiindcă n-au practicat-o. Nu e lucru înțelept a urma sfaturile lor. Ceilalți nu vor putea spune pentru ce fac un lucru într-un fel și nu în altul, fiindcă nu știu și n-au alte cunoștințe decît obiceiul, rutina" [1]. A arătat că legătura strînsă dintre teorie și practică creează avantaje deosebite: „Cultivatorii practicei află metodele cele noi, îmbunătățesc obiceiurile cele vechi, învățații studiază și unele și altele și caută legile generale ale producției perfecționate, economice și cît se poate mai avantajoase" [2]. Referindu-se la ruperea teoriei de practică, Ionescu de la Brad a subliniat că ea are mari neajunsuri: „Nu numai teorie, dar nici numai practică. Unind teoria cu practica, știm cum să facem și pentru ce facem. Fără practică, fără experiență toate lucrurile devin o utopie" [3].

Pentru asigurarea bunei organizări și dezvoltări a agriculturii, Ionescu de la Brad a subliniat necesitatea cunoașterii problemelor economice de către cei care se ocupă cu conducerea gospodăriilor, pentru folosirea cît mai eficientă a tuturor factorilor de producție, astfel ca fiecare gospodărie să fie cît mai rentabilă, deoarece altfel economia națională s-ar ruina. El definea agricultura ca „știința care caută mijloacele de a dobîndi produsele vegetale în chipul cel mai perfect și mai economic" [4]. El a reușit să ridice producția agricolă de 5—10 ori, de la 250 000 lei 3 000 000 lei, prin folosirea metodelor agrotehnice înaintate și o bună gospodărire. El spunea: „Omul care ține socotelile sale din scurt nu se ruinează. Contabilitatea are de a da cel de pe urmă cuvînt al producției".

Ionescu de la Brad arăta just că scopul dezvoltării întreprinderilor agricole nu este un scop în sine, ci doar un mijloc, deoarece scopul lor suprem este omul și nu agricultura: „Nu e vorba aici de a îmbunătăți numai pămîntul prin om, dar sîntem datori a îmbunătăți omul prin pămînt." [5] El a dovedit că în acest scop trebuie să existe o strînsă colaborare între diferitele ramuri ale științei agricole: „Nu este cea mai mică îndoială că toate științele se ajută între sine și toate împreună tind la unul și același scop: fericirea omului". [6]

---

[1] *I. Ionescu de la Brad;* Opere, vol. I, p. 4.
[2] Idem, Agricultura romînă în județul Putna, București, 1869, p. 4.
[3] Idem, Opere, vol. I, p. 4.
[4] Idem, p. 5.
[5] *I. Ionescu de la Brad:* Opere, vol. II, p. 205.
[6] Idem, Agricultura romînă din județul Dorohoi, București, 1886, p. 137.

Pornind de la ideea că în procesul de producție factorul cel mai important este omul, de la aprecierea justă a rolului științei în producție, Ionescu de la Brad, influențat de ideile iluministe și ale socialismului utopic, a admis posibilitatea ridicării agriculturii, a organizării ei pe baze științifice, prin îmbunătățirea pregătirii cultivatorului și prin cooperarea dintre clase. El spunea : „Robia cea mai mare din toate este robia ignoranței... școlile noastre rurale sînt însă departe de a lucra cu eficacitate la alungarea întunericului"... „Agricultura va înflori, producția țării se va înmulți și se va ieftini, cînd cultivatorul, muncitorul, proprietarul, arendașul, vor fi luminați", [1]... „căci s-a observat că lucrările pămîntului devin mai roditoare cînd sînt încredințate în mîinile oamenilor mai iscusiți și mai inteligenți". [2]

În scopul ridicării nivelului tehnic și științific al agriculturii, a nivelului cultural al țărănimii și al înzestrării ei cu cunoștințele necesare, al răspîndirii științei agricole la sate, Ionescu de la Brad a militat pentru reorganizarea învățămîntului la sate și a școlilor normale de învățători și pentru dezvoltarea învățămîntului agricol profesional. El a preconizat introducerea unui învățămînt determinat de necesități practice și bazat pe cunoștințe practice. El spunea că scopul învățămîntului sătesc trebuie să fie, pe lîngă predarea cunoștințelor elementare, predarea noțiunilor de științe agricole.

Pentru reorganizarea învățămîntului, Ionescu de la Brad a propus : introducerea în școlile de la sate, ca o disciplină principală, a agronomiei, înființarea de școli profesionale agricole în fiecare județ și a unei școli superioare de agricultură, reorganizarea școlilor normale, punînd accentul pe pregătirea agricolă a învățătorilor. El spunea că învățămîntul agricol trebuie să fie „răsadniță de oameni", a cărei menire este de a forma oameni luminați, capabili să aplice metodele cele mai înaintate pentru a face agricultura intensivă.

În scopul lichidării slabei pregătiri profesionale și pentru îndrumarea învățătorilor, Ionescu de la Brad a propus organizarea unor cursuri de perfecționare pentru învățători în timpul vacanțelor, la reședințele de județ.

Pentru răspîndirea cunoștințelor agrotehnice printre țărani și pentru a demonstra țăranilor avantajele aplicării principiilor agriculturii științifice, cum se poate obține cu ajutorul științei și tehnicii înaintate cît mai multe produse, Ionescu de la Brad a făcut agricultură practică experimentală. A înființat la Brad o fermă model, în care a experimentat pe două tipuri de culturi — mare și mică — diverse soiuri de cereale. În organizarea producției mari s-a asociat cu țăranii din comună. Făcînd o agricultură rațională, el a reușit să obțină o producție mare cu cheltuieli mici.

Din modul în care a conceput organizarea și scopul învățămîntului agricol — atît în școlile agricole profesionale, în cele elementare de la sate și în cele normale, cît și în școala particulară de agricultură din cadrul fermei sale de la Brad — din conținutul programelor analitice, al lecțiilor și manualelor întocmite, din îmbinarea învățămîntului teoretic cu practica, din metodele folosite în predarea științelor agricole și din modul de organizare a practicii elevilor, se desprinde în mod evident gîndirea progresistă a lui I. Ionescu

[1] Idem, Opere, vol. II, p. 255.
[2] Idem, Opere, vol. I, introducere.

de la Brad. Ideile și metodele lui pedagogice sînt și astăzi în atenția gîndirii pedagogice contemporane, așa că pe drept cuvînt a fost numit precursorul și întemeietorul învățămîntului agricol din țara noastră.

Pentru asigurarea pregătirii multilaterale a tinerilor agricultori, Ionescu de la Brad a întocmit programa analitică a învățămîntului agricol profesional, eșalonat pe trei ani: anul I — cunoștințe agricole elementare, anul II — învățarea practică a agriculturii și anul III — învățămîntul agricol teoretic.

În predarea cunoștințelor, ținînd seama de complexitatea problemelor și de posibilitățile elevilor privind însușirea lor, a stabilit ca predarea disciplinelor să se facă succesiv și treptat, îmbinată strîns cu formarea deprinderilor practice. La început s-au predat elevilor noțiuni asupra proceselor simple, îmbinîndu-se cunoștințele teoretice cu demonstrații practice, apoi s-a trecut treptat la probleme mai complexe. În lecția de deschidere, ținută la școala normală din București, Ionescu de la Brad spunea: „Închipuindu-mi că nu aveți altă pregătire decît cunoștințele ce ați dobîndit în clasele primare, mă voi sili a potrivi predarea cursului meu de agricultură cu vîrsta și gradul de cunoștințe ce aveți, insistînd mai mult asupra lucrărilor descoperite și sancționate de practică, decît asupra explicării teoriilor ce nu ați fi în stare să le înțelegeți". [1]

Ion Ionescu de la Brad a preconizat un învățămînt agricol întemeiat pe activitatea practică, prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu practica, cu viața, demonstrînd concret cum se poate asigura aceasta: „Nu mă voi mărgini a vă spune ce este de făcut, ci spre a vă arăta și cum se fac, căci această demonstrație practică este aceea care vă dă încrederea ce trebuie să aveți în știință. Știu bine că fără o demonstrație practică, fără o experiență, toate lucrurile cele noi se trec în rîndul himerelor și utopiilor" [2].

El explica problemele în succesiunea lor logică, pornind de la importanța practică, de la scopul pentru care se cultivă diferite plante, pentru a preîntîmpina însușirea mecanică.

Pentru îndrumarea și ușurarea studiului individual al elevilor, la sfîrșitul lecțiilor el făcea un număr de întrebări referitoare la cele mai esențiale probleme pe care elevii trebuiau să și le însușească. Ținînd seama de legarea strînsă a învățămîntului agricol de practică, Ionescu de la Brad a propus ca *școlile agricole profesionale să fie organizate pe lîngă fermele experimentale model, în care elevii să poată îndeplini toate lucrările din diferitele ramuri ale agriculturii*. Pe lîngă școlile sătești, el propunea să se organizeze terenuri experimentale. Ele erau menite, ca, în afară de demonstrarea practică a cunoștințelor teoretice predate elevilor și de formarea la elevi a unor deprinderi necesare în diferite munci agricole, să răspîndească la sate cele mai noi soiuri de semințe, de pomi fructiferi, mult superioare celor locale.

Pentru demonstrarea practică a diferitelor probleme legate de producție, pentru formarea deprinderilor necesare diferitelor munci agricole și pentru dezvoltarea simțului de observație la elevi, Ionescu de la Brad, pe lîngă terenul experimentat, a recomandat să se folosească excursiile, vizitele, lecțiile

[1] *Ion Ionescu de la Brad*: Opere, vol. I, p. 4.
[2] Ibidem.

practice pe teren în marile gospodării, în pepinierele și crescătoriile statului, în grădinile botanice, în laboratoare etc.

Ionescu de la Brad a stabilit *ca toți elevii să treacă treptat prin toate funcțiile, de la cele inferioare la cele superioare, de la muncitor, rîndaș, mecanic, pînă la administrator.* Referindu-se la cerințele și la rolul cadrelor de conducere ale gospodăriilor și fermelor, el spunea că ele trebuie să aibă temeinice cunoștințe teoretice și practice și că: „Directorul trebuie să știe a-și da seama de lucrările din întreprindere și de efectele ce au să producă. Pentru aceasta, el trebuie să aibă cunoștințe nu numai despre teorie, dar și despre practica agriculturii, adică nu numai să știe ceea ce trebuie să facă, dar să și facă". [1]

Făcînd o caracterizare de ansamblu a gîndirii social-economice, pedagogice și științifice a lui Ionescu de la Brad, considerăm că el se situează printre marile personalități politice și printre oamenii de știință ai perioadei revoluției din 1848. El a fost un revoluționar burghez-democrat.

Prin concepțiile sale științifice, Ionescu de la Brad *a pus bazele științelor agricole, ale economiei agrare, ale statisticii, cooperației și învățămîntului agricol din țara noastră.* Însă, din cauza lipsei condițiilor materiale și politice necesare, a lipsei de sprijin din partea statului, datorită la început relațiilor de producție feudale, apoi relațiilor de producție capitaliste care se împleteau cu puternice rămășițe feudale, ideile sale n-au putut fi traduse în viață. Între 1883—1889 au fost înființate abia trei școli agricole județene: la Stiharet-Olt, la Armășești Ialomița și la Roman. Prima școală agricolă superioară a fost înființată abia în 1908 — Școala Centrală Agricolă de la Herăstrău.

Ideile progresiste pentru care a militat Ionescu de la Brad — privind dezvoltarea științelor agricole, a învățămîntului agricol, lichidarea înapoierii agriculturii și organizarea ei pe baze științifice — se înfăptuiesc abia în condițiile regimului democrat-popular. Ideile sale economice și pedagogice constituie un prețios sprijin pentru specialiștii din agricultură și pentru cadrele didactice din învățămîntul agricol și de la facultățile de științele naturale.

Deși primele școli agricole au fost înființate în țara noastră încă în a doua jumătate a veacului al XIX-lea învățămîntul agricol și știința agricolă erau foarte slab dezvoltate față de nivelul tehnicii și științei moderne.

Reprezentanții ideologiei burgheze făceau multă zarvă în legătură cu necesitatea introducerii tehnicii și a științei în agricultură și cu ridicarea nivelului cultural-tehnic al țărănimii. Astfel, V. Madgearu, ideologul principal al teoriei „Statului țărănesc", spunea cu multă emfază că pentru lichidarea empirismului agricol trebuie „ancorată agricultura pe baze științifice prin organizarea de institute de cercetări științifice, prin agriculturizarea învățămîntului, organizînd și generalizînd școli superioare țărănești" [2]. De asemenea, C. Garoflid, ideologul și apărătorul moșierimii, spunea: „Școala școlilor în această țară agricolă trebuie să fie școala de agricultură." [3]. Toate aceste

[1] *Ion Ionescu de la Brad:* Opere, vol. I, p. 179.
[2] *V. Madgearu:* Orientarea agriculturii romînești, Viața agricolă, nr. 5—6/1931.
[3] *C. Garoflid:* Jubileul școlii de agricultură, Argus, nr. 4557/27.VI/1928.

aprecieri ale economiștilor burghezi au constituit doar agitații demagogice. Regimul burghezo-moșieresc s-a dezinteresat de învățămîntul agricol și de promovarea tehnicii și a științei agricole, față de necesități și de posibilități. A. Nasta recunoaște cu cinism această situație: „Plugăria noastră (moșierimea — nota autorului) nu avea nevoie de ajutor atît timp cît împrejurările quasifeudale dinainte de război, mai precis înainte de 1908, îngăduiau o rentabilă și lesnicioasă exploatare a muncii omenești." [1] Astfel se explică faptul că în 1938 numărul specialiștilor agricoli cu pregătire superioară era de numai 1 897 ingineri agronomi și 697 medici veterinari, iar al celor cu pregătire medie de circa 2 375 — dintre care 356 conducători agricoli și 2 019 administratori agricoli. În 1938 revenea în medie doar un inginer agronom la 7 910 ha teren agricol și un tehnician agricol la 6 314 ha teren agricol, iar un medic veterinar revenea la 5 240 bovine, la 2 267 cabaline, la 15 520 ovine și caprine etc. [2].

În pofida faptului că Romînia era considerată de majoritatea economiștilor burghezi „o țară eminamente agrară", învățămîntul agricol era slab dezvoltat. În 1938 în învățămîntul agricol profesional funcționau numai 101 școli, dintre care 73 de stat și 28 particulare, cu un număr de 5 393 elevi, dintre care 3 552 în școlile de stat și 1 841 în cele particulare. Față de numărul total al școlilor de cultură generală (13 265), și al elevilor (1 604 381), învățămîntul agricol profesional era foarte redus, reprezentînd doar 0,76% în privința școlilor și 0,33% în privința elevilor. De asemenea învățămîntul agricol superior, în anul 1938, se desfășura doar în patru facultăți: trei agricole și una de medicină veterinară, cu un număr redus de studenți; numărul studenților care urmau învățămîntul agricol, silvic și veterinar era de numai 1 272, reprezentînd doar 4,80% din numărul total al studenților (26 489). În anul 1938 au absolvit învățămîntul agricol superior doar 247 ingineri agronomi și 65 medici veterinari, iar învățămîntul agricol mediu și inferior 1 187 elevi, dintre care 104 învățămîntul mediu, iar 1 083 învățămîntul de nivel inferior." [3]

Lipsa de preocupare din partea regimului burghezo-moșieresc pentru promovarea învățămîntului și a științei în agricultură, precum și condițiile grele în care se desfășurau, au fost arătate în mod evident de profesorul Chiriițescu Aron — fostul director al Academiei agricole din Cluj — în articolul „O școală care moare", adresat ca un apel către agricultorii din țară: „Noi nu vom fi în stare să ne putem îndeplini sarcina de avangardă a științei agricole, pe care cu hotărîre ne-o revendicăm, atîta vreme cît unele din catedrele noastre au fonduri de cîte 2 000 lei anual, iar bibliotecilor de abia li s-a putut da un fond de 10 000 lei, atunci cînd o carte străină costă și 4 000 lei.

Pentru a putea încheia cel puțin acest an școlar, după recomandarea ministerului, a trebuit să rupem de la gura studenților, reducîndu-le alocația

[1] *A. Nasta:* Rolul științei și al slujitorilor ei în combaterea crizei agricole, Viața Agricolă, nr. 13—16/1931.

[2] Anuarul corpului agronomic, 1938, Supliment, p. 17, 28, 43, Dezvoltarea agriculturii R.P.R., 1961, D.C.S., p. 49, 242 și 243.

[3] Breviarul statistic al R.P.R., D.C.I., p. 195 și 204; Anuarul statistic al Romîniei, 1939/1940, p. 268, 286, 294.

de hrană de la 35 la 30 lei pe zi. Din pricina mizeriei fiziologice, căminele, Academiile sînt adevărate pepiniere de tuberculoși. Am bătut la porțile Ministerului de agricultură fără rezultat". [1]

Această moștenire grea a fost lichidată abia în condițiile regimului democrat-popular, care a creat condițiile necesare atît pentru dezvoltarea bazei tehnice materiale a agriculturii cît și pentru pregătirea cadrelor de specialiști necesari și pentru ridicarea nivelului cultural-tehnic al țărănimii. Astfel, numărul specialiștilor agricoli cu pregătire superioară a crescut de la 2 594 în 1938, la 16 510 în 1962, adică de 6,3 ori, iar al celor cu pregătire medie, de la 2 375 în 1938, la 28 209 în octombrie 1962, adică de 11,8 ori. În 15 ani au fost pregătite peste 14 000 de cadre cu studii superioare, au fost pregătiți 25 000 de tehnicieni și 100 000 de muncitori agricoli calificați, dintre care 53 000 tractoriști — mecanizatori. Cea mai mare parte a acestora provine din rîndurile țărănimii muncitoare.

Ca urmare a creșterii numărului de cadre de specialiști în agricultură, în octombrie 1962 revine în medie un inginer agronom la 884 ha teren agricol, față de un inginer la 7 910 ha în 1939 și un medic veterinar la 1 579 bovine, față de un medic veterinar la 5 240 bovine în 1939. [2] Aceste succese importante se datoresc politicii juste aplicate de partidul și statul nostru, care, pe măsura dotării agriculturii cu mijloacele tehnice necesare, au acordat o atenție deosebită problemei pregătirii cadrelor de specialiști.

Față de 49 de școli agricole și silvice profesionale cu 2 889 elevi, existente în 1948/1949, în anul școlar 1962/1963 numărul școlilor agricole profesionale a crescut la 357, adică de 7,3 ori, iar al elevilor care urmează aceste școli a crescut la 68 033, adică de 23,5 ori. Față de cele patru facultăți cu 1 272 studenți, reprezentînd doar 4,80% din totalul studenților existenți în 1938/1939, în anul universitar 1962/1963 învățămîntul agricol superior se desfășoară în cinci institute agronomice cu 12 facultăți — dintre care cinci de agricultură, trei de horticultură și patru de medicină veterinară — în care studiază 6 963 studenți, adică 5,4 ori mai mulți decît în 1938/1939, reprezentînd peste 7% din numărul total al studenților (99 000) [3].

Pentru pregătirea cadrelor de conducere ale gospodăriilor agricole colective, în ultimii 10 ani, peste 25 000 cadre de conducere din gospodării agricole colective au absolvit diferite cursuri speciale de trei pînă la zece luni. Pentru ridicarea nivelului de cunoștințe agrotehnice al țărănimii colectiviste și al celorlalți muncitori agricoli s-a organizat învățămîntul agrozootehnic de masă. În ultimii 11 ani au fost organizate 17 398 de cercuri de învățămînt agrozootehnic, care au fost urmate de 3 021 777 țărani colectiviști și de alte categorii de muncitori agricoli. [4]

---

[1] Argus, anul XVII, nr. 3665 din 11 martie 1926.

[2] Dezvoltarea agriculturii în R.P.R., 1961, D.C.S., p. 105; pentru anul 1962, după datele Consiliului Superior al Agriculturii.

[3] Breviarul statistic al R.P.R., 1962, D.C.S., p. 193—199; pentru anul 1962/1963, după datele Consiliului Superior al Agriculturii și ale Ministerului Învățămîntului, Direcția învățămîntului superior agricol.

[4] Dezvoltarea agriculturii în R.P.R., 1961, D.C.S., p. 108.

Pentru asigurarea pregătirii temeinice a cadrelor de specialişti necesare organizării şi conducerii unităţilor agricole socialiste, prin Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. privind dezvoltarea şi îmbunătăţirea învăţămîntului agricol, din aprilie 1962, s-au luat o serie de măsuri de îmbunătăţire radicală a sistemului de organizare şi a conţinutului învăţămîntului agricol de toate gradele, în aşa fel, încît să corespundă pe deplin cerinţelor actuale şi de perspectivă, în lumina noilor sarcini ce stau în faţa agriculturii, ca urmare a încheierii procesului de colectivizare.

În lumina prevederilor Hotărîrii C.C. al P.M.R. şi al Consiliului de Miniştri al R.P.R. privind dezvoltarea şi îmbunătăţirea învăţămîntului agricol, s-au îmbunătăţit reţeaua şi profilul învăţămîntului agricol superior, stabilindu-se următoarele specializări : agricultura, horticultura şi medicina veterinară. În acest scop, secţia de horticultură de la Institutul agronomic din Iaşi s-a transformat în facultate, iar la Institutul agronomic din Craiova s-a înfiinţat o facultate de horticultură. Pentru a lichida specializarea prea îngustă a inginerilor zootehnicieni specializaţi numai în alimentaţia şi îngrijirea animalelor şi a medicilor veterinari specializaţi numai în prevenirea şi combaterea bolilor la animale, secţiile zootehnice de la institutele agronomice din Timişoara şi Cluj au fost transformate în facultăţi de medicină veterinară, pentru ca de acest complex unitar de probleme să răspundă un singur specialist.

Pentru pregătirea temeinică a inginerilor mecanizatori, secţia de mecanică agricolă de la Institutul politehnic din Bucureşti s-a transformat în facultate, iar la Institutele politehnice din Braşov şi Cluj s-a înfiinţat o secţie de mecanică agricolă. Specialiştii în construcţii şi ameliorări hidrotehnice se pregătesc în secţiile de hidrotehnică agricolă de la Institutul de construcţii din Bucureşti şi de la Institutul politehnic din Timişoara.

O mare atenţie se acordă învăţămîntului profesional şi tehnic agricol, a cărui reţea şi profil s-au îmbunătăţit simţitor faţă de anii trecuţi. Numărul şcolilor şi al elevilor a crescut, de la 323 şcoli de agricultură şi silvicultură cu 43 003 elevi în 1961/1962, la 357 şcoli profesionale şi tehnice agricole cu 68 033 elevi în 1962/1963, din care 41 000 elevi în şcolile profesionale, 22 936 în şcolile tehnice şi 4 097 în şcolile de maiştri agricoli.

În prezent, s-au luat măsuri pentru organizarea şcolilor tehnice agricole în cadrul G.A.S. şi S.M.T., pentru organizarea practicii elevilor şi studenţilor direct în unităţile agricole de producţie, pentru reexaminarea şi îmbunătăţirea planului şi a programelor de învăţămînt, punîndu-se accentul pe folosirea celor mai noi date ale ştiinţei şi tehnicii agricole, în elaborarea de manuale cît mai bune, în care scop s-au constituit colective de cadre didactice calificate.

Măsurile stabilite de partid şi guvern au ca scop pregătirea pînă în 1970 a unui număr de 38 000 cadre tehnice cu studii agricole, medii, de 2 500 maiştri mecanici agricoli şi de 97 000 de mecanici agricoli [1]. Se va ajunge ca fiecare G.A.S. să fie încadrată cu ingineri agronomi în funcţie de directori şi cu ingineri şefi de producţie, cu cîte un inginer agronom la 1 500 ha. teren arabil, cu un inginer horticultor la 200—300 ha de vie sau 400—500 ha de

[1] *D. Davidescu* : „O condiţie hotărîtoare pentru ridicarea continuă a nivelului agriculturii", Lupta de clasă, nr. 9/1962, p. 37.

livadă, cu un medic veterinar la 1 000 de vaci, cu 1—3 medici veterinari la 5 000—15 000 de porci etc., cu cîte un tehnician agronom la 750 ha teren arabil etc. [1].

Pentru asigurarea dezvoltării agriculturii la nivelul cerințelor actuale ale agrotehnicii, zootehnicii și agrobiologiei înaintate, este necesar ca întreaga țărănime colectivistă să-și însușească temeinic cunoștințele agrotehnice privind diferite ramuri ale agriculturii. În acest scop, începînd din toamna anului 1962, s-au organizat pe lîngă sfaturile populare regionale și raionale cursuri agrozootehnice de masă cu durata de trei ani. La aceste cursuri sînt înscriși țăranii muncitori pînă la vîrsta de 40—45 ani, muncitorii permanenți din G.A.S. și din S.M.T. Ele se vor desfășura anual timp de 3—4 luni în perioada de iarnă. În toamna anului 1962 învățămîntul agrozootehnic de masă a cuprins cca. 800 000 țărani colectiviști. De asemenea, în vederea pregătirii agrotehnice a viitorilor colectiviști din școlile sătești de cultură generală de 8 ani, s-a introdus în anul școlar 1962—1963, în clasele V—VIII, o nouă disciplină „Agricultura". Ea cuprinde un ansamblu de cunoștințe de bază din toate ramurile principale ale agriculturii.

Prin măsurile luate de partid și de guvern pentru îmbunătățirea învățămîntului agricol de toate gradele și pentru înarmarea țărănimii colectiviste cu cuceririle științei și tehnicii moderne, cu metodele agrotehnicii înaintate, se urmărește să se dea agriculturii un nou tip de muncitor-agricol, capabil să obțină cît mai multe roade.

O dată cu dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului agricol pentru pregătirea cadrelor de specialiști agricoli, partidul și guvernul nostru au acordat o atenție deosebită *dezvoltării cercetării științifice în domeniul științelor agricole.* Ea are ca obiective : introducerea științei și a tehnicii înaintate în agricultură ; crearea unor soiuri de plante și rase de animale mai productive ; ameliorarea plantelor și animalelor autohtone ; elaborarea unor metode agrotehnice, zootehnice și agrobiologice înaintate ; combaterea bolilor contagioase și a dăunătorilor ; folosirea cît mai eficientă a tehnicii și introducerea tehnicii noi.

În acest scop, în locul celor trei institute de cercetări agricole existente sub regimul burghezo-moșieresc (Institutul de cercetări agricole, Institutul de cercetări zootehnice și Institutul de cercetări veterinare), care nu dispuneau de o bază materială necesară și au constituit mai mult un anacronism științific, în anii regimului democrat-popular s-a organizat o vastă rețea de instituții de cercetări științifice pentru agricultură, înzestrate cu o puternică bază materială.

În anul 1962, pe baza indicațiilor date de partid pentru asigurarea unei conduceri, îndrumări și coordonări unitare activității științifice din agricultură, s-a înființat *Institutul central de cercetări agricole,* care are în subordine cinci institute și două secții independente : Institutul de cercetări pentru cereale și plante tehnice, Institutul de cercetări hortiviticole, Institutul de

[1] Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. privind dezvoltarea și îmbunătățirea învățămîntului agricol, Scînteia, 5529/15.5.1962.

cercetări zootehnice, Institutul de cercetări pentru mecanizarea agriculturii, Institutul de cercetări veterinare, Secția de pedologie și Secția de economie agrară. În aceste institute lucrează 1 101 cadre cu calificare superioară. Ele au 43 stațiuni experimentale, care sînt dotate cu 70 000 ha teren arabil, cu aparatura și cu mijloacele tehnice necesare.

În reorganizarea institutelor de cercetări agricole s-au redistribuit rețeaua și numărul stațiunilor experimentale în funcție de diferitele condiții pedoclimatice. S-a ținut seama ca în fiecare regiune să fie cîte o stațiune experimentală legată de specificul productiv al regiunii respective.

Institutele de cercetări agricole au un aport deosebit în dezvoltarea agriculturii.

Programul de măsuri stabilit de partidul și guvernul nostru pentru înzestrarea agriculturii cu o bază tehnică materială modernă, asigurarea agriculturii cu cadrele necesare de specialiști, îmbunătățirea învățămîntului agricol de toate gradele, dezvoltarea cercetării științifice în agricultură, menite să contribuie la dezvoltarea și la perfecționarea agriculturii, constituie o traducere în viață a ideilor progresiste pentru care a luptat Ion Ionescu de la Brad.

Aceste idei ale lui Ion Ionescu de la Brad se înfăptuiesc abia în zilele noastre, în condițiile construcției socialiste, cînd locul țărănimii înrobite pe moșiile boierilor l-a luat țărănimea colectivistă, stăpînă pe pămînt și pe roadele muncii ei, căreia statul socialist îi asigură toate posibilitățile să folosească cuceririle științei și tehnicii înaintate, pentru avîntul continuu al agriculturii și înflorirea patriei.

ИОН ИОНЕСКУ ДЕ ЛА БРАД — ОСНОВАТЕЛЬ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ НАУКИ И СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАШЕЙ СТРАНЕ

(Резюме)

В статье анализируются идеи, экономические и педагогические мысли великого патриота и ученого Ион Ионеску де ла Брад, одна из самых светлых личностей румынского народа прошлого столетия, основатель сельскохозяйственных наук, сельскохозяйственной экономики, статистики, кооперации, монографического исследования и сельскохозяйственного образования в нашей стране.

Подчеркивается что кроме отдельных мелко-буржуазных, утопических, просветительных и реформаторских идей, касающихся возможности разрешения сельскохозяйственного вопроса и кооперации, развития сельскохозяйственного обучения посредством объединения между крестьянством и сельскими капиталистами, с помощью буржуазного государства, Ионеску де ла Брад имел материалистическое мировоззрение о науке вообще, о сельскохозяйственных науках, о связи между теорией и практикой, о научном исследовании, о методике преподавания сельскохозяйственных наук и естествознания.

Передовые идеи Ионеску де ла Брад касающиеся развития сельского хозяйства на научных основах, по обучению крестьянства, организации сельскохозяйственного обучения, метода препадования сельскохозяйственных наук особенно актуальны для специалистов сельского созяйства, для учителей сельскохозяйственных школ и факультетов по естествознанию.

ION IONESCU DE LA BRAD, FONDATEUR DE LA SCIENCE AGRICOLE ET DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE DANS NOTRE PAYS

(Résumé)

L'article analyse les idées et les conceptions économiques et pédagogiques du grand patriote et homme de science Ion Ionescu de la Brad, l'une des figures les plus lumineuses du peuple roumain du XIX-e siècle, qui a posé les fondaments des sciences agricoles, de l'économie agraire, de la statistique, la coopération et la recherche monographique et de l'enseignement agricole dans notre pays.

On montre que — sauf certaines idées petites bourgeoises, illuministes, utopiques et reformistes concernant la possibilité de résoudre les problèmes de l'agriculture, de la coopération et de l'enseignement agricole par l'association de la paysannerie avec les capitalistes agricoles et par l'appui de l'état bourgeois — Ionescu de la Brad a eu une conception matérialiste de la science en général, des sciences agricoles, de la liaison entre la théorie et la pratique, de la recherche scientifique et de la méthodologie des sciences agricoles et des sciences naturelles etc.

Les idées progressistes de Ionescu de la Brad relatives au développement de l'agriculture sur des bases scientifiques, à l'instruction de la paysannerie, à l'organisation de l'enseignement agricole, à la méthodologie etc., sont d'une étonante actualité pour les specialistes de l'agriculture, pour les professeurs des écoles agricoles et pour ceux des facultés des sciences naturelles.

CONSULTAŢII – CRONICĂ

INDRUMAREA ŞI CONTROLUL ACTIVITĂŢII METODICE A CADRELOR DIDACTICE DE CĂTRE INSPECTOR

Complexitatea crescîndă a sarcinilor actuale privind desăvîrşirea construcţiei socialiste în patria noastră ridică în faţa şcolii şi a lucrătorilor ei sarcini noi, din ce în ce mai complexe, pentru instruirea şi educarea tinerei generaţii. Lupta pentru îndeplinirea acestor sarcini impune ca învăţătorii şi profesorii să desfăşoare o muncă permanentă de aprofundare a cunoştinţelor ideologice, ştiinţifice, pedagogice şi metodice pe care le-au acumulat în timpul studiilor la institute şi facultăţi, în vederea perfecţionării continue a pregătirii lor.

În anii regimului de democraţie populară, paralel cu măsurile luate pentru pregătirea de cadre noi, partidul şi guvernul au acordat o deosebită atenţie perfecţionării neîntrerupte a pregătirii cadrelor didactice la locul de muncă.

Cel mai important mijloc de perfecţionare la locul de muncă a pregătirii cadrelor didactice care lucrează în învăţămîntul de cultură generală, profesional şi tehnic, îl reprezintă activitatea metodică din şcoală şi din raion.

Organizarea şi desfăşurarea activităţii metodice a cadrelor didactice în şcoală şi raion impune sarcini multiple. Ea trebuie să ducă la înarmarea învăţătorilor şi profesorilor cu ultimele cuceriri ale ştiinţelor de specialitate în procesul istoric al dezvoltării lor, în strînsă legătură cu dezvoltarea practicii social-istorice.

Pe lîngă pregătirea ideologică şi de specialitate a cadrelor, în munca instructiv-educativă un loc de mare importanţă îl ocupă perfecţionarea pregătirii lor pedagogice şi metodice. Munca metodică contribuie la înarmarea învăţătorilor şi profesorilor cu ultimele cuceriri ale pedagogiei şi ale metodicii obiectelor de învăţămînt, îi ţine la curent cu literatura beletristică şi de specialitate.

Activitatea metodică are o deosebită importanţă practică, deoarece pune de acord conţinutul muncii instructiv-educative cu cerinţele programelor, realizează o linie unitară în procesul instructiv-educativ şi un larg schimb de experienţă în cele mai importante probleme ale muncii la clasă, în afară de clasă şi şcoală şi în problemele activităţii social-culturale şi obşteşti.

În sfîrşit, munca metodică a cadrelor didactice este menită a-şi aduce o substanţială contribuţie la generalizarea teoretică a valoroasei experienţe pedagogice pe care o cîştigă cadrele în munca de zi cu zi, promovînd şi dezvoltînd spiritul de cercetare ştiinţifică şi activitatea ştiinţifică efectivă a cadrelor didactice. Cercetarea atentă a desfăşurării activităţii metodice a cadrelor scoate în evidenţă o serie de rezultate pozitive care au contribuit la ridicarea pe o treaptă din ce în ce mai înaltă a nivelului muncii de instrucţie şi educaţie în şcolile noastre. Este remarcabilă, în primul rînd,

creșterea interesului și a preocupării marii majorități a cadrelor didactice pentru perfecționarea pregătirii lor ideologice și profesionale. Sînt tot mai mulți învățători și profesori care citesc cu asiduitate, cercetează și studiază cele mai diferite probleme de specialitate, de pedagogie și de metodică. Cadrele didactice studiază marxism-leninismul și marea majoritate reușesc să aplice cu pricepere în activitatea didactică cunoștințele ideologice acumulate.

Rezultate bune s-au obținut în ceea ce privește organizarea activității metodice din școli. Multe comisii metodice și cabinete (colțuri) pedagogice (metodice) sînt organizate în conformitate cu indicațiile existente. Cercetarea activității lor demonstrează strădania multor colective de cadre didactice și conduceri de școli pentru asigurarea unui bogat conținut științific și a eficacității acestor forme de muncă metodică.

Multe consilii pedagogice dezbat cu competență și cu simț de răspundere problemele de bază ale procesului instructiv-educativ din școală, îndeplinindu-și astfel rolul de organe colective de conducere a activității instructiv-educative din școală.

Succese importante s-au obținut și în ceea ce privește desfășurarea activității metodice la nivelul raionului. În cercurile pedagogice ale învățătorilor și în cercurile pe obiecte ale profesorilor se realizează un larg schimb de experiență în cele mai importante probleme ale muncii instructiv-educative, prin dezbaterea, pe bază de referate, a acestor probleme și prin organizarea de lecții și de alte activități practice care au ca scop să demonstreze justețea tezelor teoretice susținute în referate.

Participarea cadrelor didactice la sesiunile de „Lecturi pedagogice" cu lucrări valoroase în care este analizată și generalizată experiența pedagogică proprie demonstrează ridicarea nivelului activității metodice pînă la treapta cercetării științifice, în care progresul teoriei pedagogice este strîns îmbinat cu practica pedagogică.

O importantă contribuție la desfășurarea unei asemenea vaste și variate activități metodice și la obținerea acestor succese și-au adus-o și secțiile de învățămînt care, prin ședințele tematice cu directorii din școli, prin îndrumările date cu ocazia controlării activității din școli, prin organizarea schimburilor de experiență la diferite școli, au orientat munca metodică și au stimulat permanent dezvoltarea acesteia.

Perfecționarea pregătirii ideologice, de specialitate și metodice a cadrelor didactice este substanțial sprijinită de Institutele interregionale de perfecționare a cadrelor didactice, de Institutul de științe pedagogice, de Revista de pedagogie, de învățămîntul ideologic al cadrelor didactice, precum și de introducerea sistemului de acordare a gradelor didactice.

Practica didactică reliefează însă că, nu în toate privințele munca metodică a cadrelor didactice își îndeplinește, cu cele mai bune rezultate, sarcinile pe care le are. Iată, de pildă, că nu peste tot, studiul individual al învățătorilor și profesorilor are continuitate și consecvență. Problemele de pedagogie generală, de psihologie pedagogică și de metodică, nu sînt întotdeauna urmărite de unele cadre didactice, în măsura în care dezvoltarea practicii didactice cere acest lucru. Pe alocuri se mai manifestă lipsa de pregătire sau pregătirea superficială a unor învățători și profesori pentru lecție. Caracterul anost, neinteresant, șablonard al unor lecții provine și din faptul că mai sînt unii învățători și profesori care, dovedind rutină în activitatea lor, predau ani la rînd, o lecție în același fel, la același nivel, fără a aduce elementele noi, necesare în conținutul și metodica lecției.

Mai pot fi întîlnite comisii metodice sau consilii pedagogice a căror tematică are un caracter prea general, nefiind stabilită în funcție de condițiile concrete specifice în care își desfășoară activitatea școala respectivă. Dezvoltarea practicii pedagogice cere ca munca metodică a cadrelor didac-

tice să se închege într-un tot unitar, să se desfășoare într-o perspectivă largă, în așa fel ca, de la un an la altul, prin perfecționarea pregătirii ideologice și profesionale a lor, cadrele didactice să poată răspunde în cele mai bune condiții noilor probleme pe care le ridică în fața școlii înaintarea rapidă a țării noastre pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste.

Dacă avem în vedere chiar și numai aceste cîteva observații asupra unora dintre problemele pe care le ridică organizarea și desfășurarea activității metodice din școli și la nivelul raioanelor, ne putem da seama de complexitatea sarcinilor și de răspunderea ce revine inspectorului școlar în îndrumarea și controlul temeinic al acestor activități. Deși se discută mult în legătură cu această problemă, rezultatele practice, hotărîtoare continuă să se lase încă așteptate în multe din școlile noastre.

Sărăcia conținutului și, pe alocuri, formalismul ce se mai întîlnește în activitatea metodică colectivă a unor cadre didactice își găsește explicația și în faptul că mai sînt cadre didactice care nu se pregătesc temeinic nici pentru interasistențe sau lecții deschise și nici pentru activitate susținută în comisiile metodice și în consiliile pedagogice. Așa se face că de multe ori discutarea problemelor este anemică și superficială. La aceasta trebuie să adăugăm și faptul că, în rîndurile unei părți a cadrelor didactice continuă să se manifeste încă rămășițele unei mentalități înapoiate, de esență mic-burgheză, datorită căreia se consideră că a critica lecția sau activitatea unui coleg este un lucru lipsit de „colegialitate".

În continuarea materialului de față vom încerca o succintă sistematizare a sarcinilor inspectorului și a unora dintre metodele ce stau la îndemîna inspectorului pentru îndrumarea și controlul activității metodice în școală și raion.

Cunoscut fiind că, activitatea metodică a cadrelor didactice se desfășoară atît în forme individuale (studiul individual, planificarea calendaristică a materiei, pregătirea pentru lecție), cît și în forme colective (interasistențe, lecții deschise, comisii metodice, consilii și cercuri pedagogice etc.) inspectorul are sarcina de a-și organiza în așa fel munca, încît să poată cunoaște activitatea metodică a cadrelor didactice în ansamblul ei și să fie în măsură să dea cele mai adecvate indicații și îndrumări pentru îmbunătățirea ei. De aceea, primul lucru de care trebuie să se intereseze inspectorul atunci cînd controlează activitatea metodică a cadrelor didactice este studiul individual al acestora, calea principală de însușire a învățăturii marxist-leniniste, a problemelor de specialitate, de pedagogie generală și metodică. În controlul pe care îl efectuează inspectorul în legătură cu această formă individuală de muncă metodică, el trebuie să vadă în ce măsură cadrele didactice studiază operele clasicilor marxism-leninismului, în ce mod urmăresc problemele principale de specialitate, pedagogie generală și metodică, în ce măsură sînt la curent cu conținutul publicațiilor de specialitate. În cercetarea studiului individual, inspectorul trebuie să vadă dacă studiul individual este multilateral, permanent și sistematic. Caietele de conspecte, fișele etc., sînt importanți indici în această privință. Sarcina inspectorului este de a urmări cu atenție conținutul conspectelor, sistemul de conspectare, dacă în legătură cu materialele studiate sînt notate toate elementele necesare (autorul, titlul exact al lucrării, ediția, editura, anul apariției, paginile la care se găsesc citatele reținute în conspect sau fișă etc.), pentru folosirea cu ușurință și în bune condiții a conspectelor sau fișelor.

În strînsă legătură cu studiul individual al cadrelor didactice este și problema bibliotecii personale a învățătorilor și profesorilor. Inspectorul trebuie să vadă în ce măsură biblioteca cuprinde un minimum bibliografic de specialitate, pedagogie generală, metodică, periodice, manuale ș. a. Sînt mulți învățători și profesori care au asemenea biblioteci personale bine înzestrate. Mai sînt însă unii învățători și profesori care nu au

în biblioteca lor lucrări fundamentale de ideologie, de specialitate sau de pedagogie generală, iar alții, mai puțini la număr, care nu se îngrijesc de biblioteca personală. Inspectorul are obligația de a stimula aceste cadre să-și completeze și să-și organizeze bibliotecile.

În general, în îndrumarea și controlul studiului individual al cadrelor didactice inspectorul trebuie să acorde o deosebită atenție orientării și concentrării studiului asupra celor mai importante probleme, în funcție de specificul condițiilor în care își desfășoară activitatea școala respectivă și de pregătirea și experiența fiecărui cadru didactic în parte. Admițînd, de exemplu, că într-o școală colectivul didactic are greutăți mai mari decît în alte școli în munca pentru formarea și educarea colectivului de elevi ca urmare a condițiilor specifice locale, este evident că acest colectiv trebuie îndrumat să studieze temeinic problemele legate de rolul colectivului de elevi în educarea tinerei generații, de caracteristicile și structura colectivului de elevi, de metodica formării colectivului de elevi etc.

Un cadru didactic tînăr, bine pregătit profesional, dar cu puțină experiență pedagogică va trebui ajutat să-și orienteze studiul spre problemele principale ale didacticii și ale metodicii obiectului de învățămînt pe care îl predă, pentru a-și ridica nivelul de pregătire metodică la nivelul pregătirii sale profesionale. O altă formă individuală a activității metodice este planificarea calendaristică a materiei. În controlul și îndrumarea acestei forme de activitate metodică, inspectorul are sarcina de a vedea cum, prin planificarea calendaristică, este asigurată predarea ritmică a materiei, adică, dacă în timpul trimestrului învățătorul sau profesorul și-a planificat în așa fel parcurgerea materiei, încît fără aglomerări sau goluri la sfîrșit de trimestru sau de an, materia prevăzută în programă să fie în întregime parcursă. De asemenea are sarcina de a controla repartizarea judicioasă a temelor pe tipuri de lecții și forme de activități care să asigure îndeplinirea în cele mai bune condiții a sarcinilor instructiv-educative ale fiecărei lecții în parte și ale obiectului de studiu în ansamblu. În această privință, o atenție deosebită trebuie acordată locului și datelor la care sînt fixate lecțiile de verificare și consolidare a cunoștințelor și cele de recapitulare. O bună planificare calendaristică a materiei poate fi făcută numai pe baza cunoașterii temeinice a programelor școlare, a temelor prevăzute în programe, a metodelor celor mai potrivite pentru desfășurarea activităților în legătură cu fiecare temă în parte. Inspectorul trebuie să urmărească dacă planificările prevăd necesarul de material didactic, lucrările practice, temele și volumul muncii independente a elevilor, bibliografia suplimentară pe care cadrele didactice își propun să o dea elevilor ș. a.

Avînd în vedere toate acestea, socotim că inspectorul trebuie să controleze cu atenție planificarea calendaristică a materiei, deoarece o bună planificare a materiei, reprezintă o etapă importantă a pregătirii profesorilor pentru lecție.

Cea mai complexă formă individuală a muncii metodice este pregătirea pentru lecție. Ce trebuie să urmărească inspectorul atunci cînd controlează cum se pregătesc cadrele didactice pentru lecții? În primul rînd, măsura în care propunătorul cunoaște materia de specialitate (problemele de socialism științific, limba romînă, matematică, istorie etc.), particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor cu care lucrează și îndeosebi particularitățile clasei pe care o conduce, pentru ca, în pregătirea pentru lecție, propunătorul să-și sistematizeze materialul în așa fel ca să asigure predarea lui la nivelul programei, în funcție de particularitățile vîrstei și clasei cu care lucrează.

În al doilea rînd, trebuie controlat dacă scopul fiecărei lecții este bine stabilit, ce metode sînt alese pentru predarea cunoștințelor în cadrul fiecărei lecții și al verigilor acesteia, dacă învățătorul sau profesorul s-a gîndit și și-a ales exemplele care vor fi fo-

losite la lecție, exercițiile, întrebările ce se vor pune și ordinea în care vor fi întrebuințate, temele pentru acasă ce vor fi date elevilor și alte activități pe care le consideră necesare pentru a se achita cu bune rezultate de sarcinile instructiv-educative care îi revin în cadrul lecțiilor.

În această etapă a muncii se poate constata valoarea unei judicioase planificări a materiei care, dacă a fost temeinic elaborată, cuprinde elementele principale la care s-a gîndit propunătorul atunci cînd a făcut planificarea și care pot constitui puncte de sprijin în temeinica pregătire a lecțiilor. Desfășurată în acest fel, activitatea de pregătire a lecțiilor devine o activitate creatoare, interesantă și eficientă, contribuind din plin la îndeplinirea cu succes a sarcinilor instructiv-educative ale lecțiilor.

Un mijloc eficace de îmbunătățire a activității instructiv-educative a cadrelor didactice îl reprezintă analiza făcută de către propunător, la sfîrșitul lecției, a activităților desfășurate în cadrul ei. Cu această ocazie propunătorul stabilește în ce măsură a realizat ceea ce și-a propus la lecția respectivă, dacă scopul propus a fost cel mai indicat sau trebuie revăzut, ce aspecte sau probleme din lecție au fost mai bine însușite și ce nu etc. Această analiză poate și trebuie să reprezinte punctul de plecare pentru stabilirea planului și a problemelor de recapitulare la sfîrșit de capitol, trimestru sau an și, în același timp, punctul de plecare pentru predarea lecției în anul viitor.

Din cîte cunoaștem, această formă de activitate metodică este neglijată de către unele cadre didactice și nici inspectorii nu se interesează în suficientă măsură de ea. Considerăm că pe baza cunoașterii rolului și importanței pe care o are această formă de muncă metodică este necesar să se depună mai multe eforturi din partea tuturor factorilor care răspund de aceasta pentru desfășurarea ei la un nivel corespunzător.

Un loc de seamă în realizarea schimbului de experiență între cadrele didactice tinere și cele cu experiență, între profesorii care predau aceleași specialități sau specialități înrudite, între profesorii-diriginți etc., îl ocupă interasistențele. Rezultatul activității ce se desfășoară în cadrul interasistențelor depinde de justa planificare și organizare a acestora, și, în mod deosebit, de pregătirea învățătorilor și profesorilor pentru interasistențe.

În îndrumarea și controlul activității cadrelor didactice prin interasistențe inspectorul trebuie să verifice dacă planificarea interasistențelor este corespunzătoare, dacă interasistențele sînt astfel planificate încît la ele să poată participa toate cadrele didactice din școala respectivă, dacă prin planificarea interasistențelor se urmărește rezolvarea unor probleme ale școlii (sistemul de verificare a cunoștințelor, legarea cunoștințelor teoretice de practică etc.). Este obligatoriu să se controleze dacă interasistențele făcute de învățători și profesori au un scop bine precizat, pe baza căruia se fac observațiile la lecțiile la care se asistă. O atenție deosebită trebuie acordată felului în care cadrele se pregătesc pentru interasistențe: dacă cunosc dinainte tema, scopul, mijloacele etc. pe care și le propune cel ce ține lecția, pentru a le folosi în cadrul ei. Foarte important este a vedea în ce măsură cadrele didactice cunosc criteriile principale pe baza cărora se urmărește și se analizează o lecție (orientarea ideologică, conținutul științific, justa echilibrare a verigilor lecției, realizarea principiilor didactice etc.) pentru ca în centrul discuțiilor pe marginea lecțiilor la care s-au făcut asistențe să se afle cele mai importante probleme și pentru ca, pe această bază, interasistențele să contribuie efectiv la îmbunătățirea muncii cadrelor didactice.

Pentru verificarea acestor elemente, metodele cele mai indicate sînt: discuțiile cu cadrul didactic respectiv și cu conducerea școlii, observația directă, cercetarea caietelor în care cadrele didactice își notează observațiile la interasistențele făcute, precum și cercetarea documentelor școlii.

Lecțiile deschise reprezintă o formă superioară a muncii metodice colective din școală și au ca scop popularizarea experienței pozitive cîștigate de către învățătorii sau profesorii unei școli sau a școlii în ansamblu, într-una sau alta din problemele principale ale procesului instructiv-educativ. În același timp, prin lecții deschise bine planificate și organizate, conducerea școlii poate orienta activitatea întregului colectiv didactic spre rezolvarea unei probleme dificile a școlii, în care colectivul didactic poate nu se orientează suficient de bine (disciplina și metodele educării disciplinei conștiente în școală, predarea citit-scrisului la clasele mici etc.).

Controlul organizării și desfășurării activității metodice în cadrul lecțiilor deschise trebuie să se refere la verificarea felului în care sînt respectate cîteva cerințe de bază ale acestor lecții și anume:

— Orice lecție deschisă trebuie să aibă un scop metodic precis (să demonstreze ceva într-o problemă sau într-o verigă a lecției, de exemplu, procedee de verificare a cunoștințelor la aritmetică, la lecțiile de literatură etc., sau procedee de fixare a cunoștințelor la istorie, economie politică etc., să popularizeze o experiență pozitivă a cadrului didactic care ține lecția etc.).

— Inspectorul trebuie să verifice dacă pentru fiecare lecție deschisă este elaborat un plan de lecție detaliat din care să se poată oricînd constata felul în care a conceput cadrul didactic respectiv rezolvarea problemei luate în discuție.

— Inspectorul trebuie să verifice dacă la sfîrșitul fiecărei lecții deschise se poartă discuții pe marginea ei, care este orientarea, conținutul și nivelul acestor discuții? etc.

Pentru rezolvarea cît mai eficientă a problemelor muncii instructiv-educative din școală, în conformitate cu prevederile planului general de muncă al școlii, activitatea metodică a cadrelor didactice se desfășoară și în cadrul comisiilor metodice ale învățătorilor, ale profesorilor grupați pe specialități, în cadrul comisiei metodice a diriginților care au menirea de a stabili cele mai bune soluții metodice pentru fiecare obiect de învățămînt, în condițiile concrete ale fiecărei școli în parte.

Din controlul activității acestor comisii, inspectorul trebuie să vadă dacă comisiile metodice sînt constituite în conformitate cu prevederile regulamentului de organizare și funcționare a școlii de cultură generală și ale instrucțiunilor în vigoare. O atenție deosebită trebuie acordată posibilităților de organizare a comisiilor metodice mai ales la școlile de 8 ani cu un singur rînd de clase, unde comisiile au o componență neomogenă.

În funcție de particularitățile de organizare a comisiilor, inspectorul trebuie să controleze și să dea îndrumări pentru stabilirea judicioasă a tematicii activității comisiilor metodice insistînd ca, prin conținutul ei, munca în comisii să intereseze pe toți participanții și să-i ajute în activitatea la clasă. Fiind de fapt comisii de lucru ale consiliului pedagogic, trebuie văzut în ce măsură între munca metodică din comisii și consiliul pedagogic este asigurată o unitate. În acest sens, comisiile metodice pot concretiza problemele generale ce se discută în consiliile pedagogice sau pot furniza materialul concret din predarea fiecărui obiect de învățămînt pe baza căruia să se dezbată problema respectivă în consiliul pedagogic. Admițînd că în consiliul pedagogic s-a discutat problema legării cunoștințelor teoretice de practică, de viață, este bine ca în ședințele comisiilor metodice să se discute această problemă în mod concret, în legătură cu fiecare obiect de învățămînt. Este posibil să se procedeze și invers: după ce problema a fost analizată în comisiile metodice, pe baza materialului adunat, în consiliul pedagogic să se analizeze aspectele pozitive și lipsurile tipice din școală în această direcție și să se ia măsurile corespunzătoare pentru lichidarea lor. Pentru a asigura eficacitatea muncii metodice inspectorul trebuie să controleze dacă conținutul activității metodice nu este fărîmițat, pentru că

această fărîmițare duce la supraîncărcarea cadrelor didactice, iar uneori chiar la atitudine formală față de muncă. Dacă un învățător sau profesor are de pregătit într-un trimestru o temă pentru comisia metodică, alta pentru consiliul pedagogic și alta pentru cercul pedagogic este evident că el nu poate pregăti temeinic nici una dintre ele. Dimpotrivă, dacă învățătorul sau profesorul urmărește o singură problemă și se ocupă sub diferite aspecte de ea, în comisia metodică, consiliu sau cerc pedagogic, el ajunge în mod treptat să aprofundeze această temă și să o cunoască multilateral și temeinic.

În controlul acestei activități un loc de seamă îl ocupă verificarea felului în care se pregătesc cadrele didactice pentru munca în comisii, știut fiind că eficiența muncii metodice depinde în mare măsură de felul în care se pregătesc cadrele didactice pentru a putea face analiza științifică a muncii instructiv-educative pe care o desfășoară.

În cadrul activității metodice din școală un loc de seamă îl ocupă colțul (cabinetul) metodic al școlii. Activitatea cadrelor didactice în cadrul colțului metodic urmărește ridicarea nivelului ideologic și profesional al acestora, realizarea schimbului de experiență în cadrul școlii, informarea permanentă a cadrelor asupra ultimelor noutăți din domeniul pedagogiei, metodicii obiectelor de specialitate etc. Colțul metodic al școlii trebuie să fie un instrument eficace, practic, în măsură să contribuie prompt și eficient la rezolvarea tuturor problemelor importante legate de activitatea învățătorilor și profesorilor la clasă, în afară de clasă și școală, de munca profesorilor-diriginți, de munca organizațiilor de copii și tineret etc. Pentru a-și putea îndeplini acest rol, în controlul organizării și desfășurării activității colțului metodic din școli inspectorul trebuie să vadă dacă colțul metodic cuprinde și poate pune la dispoziția cadrelor didactice hotărîrile de partid și stat cu privire la școală și la sarcinile ei în diferite etape ale construcției socialiste, legile și regulamentele care reglementează activitatea școlilor, hotărîrile consiliilor pedagogice, literatura pedagogică, metodică și de specialitate la zi, necesară instruirii cadrelor și pregătirii permanente a lor pentru activitățile instructiv-educative din școală sau din afara ei.

De asemenea, inspectorul trebuie să controleze în ce măsură la colțul metodic se găsesc planificări calendaristice bine concepute și bine realizate, planuri de muncă ale profesorilor-diriginți, planuri de lecții, dosarele activității comisiilor metodice, dosarele cu documentele lecțiilor deschise, referatele susținute de cadrele didactice în școală și în afară de școală, procesele-verbale ale diferitelor ședințe ale comisiilor metodice, texte bine alese pentru analizele gramaticale ce se dau elevilor, rezolvări de probleme, caiete bine corectate etc.

La colțul metodic este bine să fie expuse și cele mai bune exemplare de material didactic confecționat de elevi (cu notă explicativă pentru ce lecție au fost folosite, ce rezultate a dat folosirea lor etc.,), cele mai bune desene și lucrări ale elevilor, albume literare, istorice, geografice, folosite în activitatea la clasă ș. a. Trebuie avut în vedere însă ca această mare diversitate de materiale și expunerea lor să nu se transforme într-o simplă vitrină de exponate, care nu folosesc nimănui la nimic.

Pentru aceasta, inspectorul trebuie să verifice dacă conducerea colțului metodic este încredințată unuia dintre cadrele didactice cele mai bine pregătite din școală, cu bogată experiență pedagogică, în măsură să ajute cadrele didactice tinere în cele mai diverse probleme pedagogice și în stare să rezolve în mod științific problemele de metodică pe care le ridică activitatea instructiv-educativă concretă de la școala respectivă. Indiferent de formele pe care le ia, munca în cadrul colțului metodic al școlii, trebuie să fie întotdeauna bine pregătită, să se desfășoare permanent și sistematic și să fie subordonată rezolvării sarcinilor instructiv-educative specifice ale școlii respective.

Locul cel mai important în întreaga activitate a școlii și, ca atare, în ansamblul formelor de activitate metodică a cadrelor didactice, îl ocupă *consiliul pedagogic*, ca organ al conducerii activității instructiv-educative, metodice și administrative a școlii.

Consiliul pedagogic are această situație în ansamblul formelor activității metodice din școală datorită faptului că prin consiliul pedagogic se asigură orientarea generală și formele activității întregului colectiv pedagogic al școlii și ale fiecărui învățător și profesor în parte. Pe de altă parte, prin intermediul consiliului pedagogic, directorul școlii asigură conducerea, îndrumarea și controlul activității cadrelor didactice din școală. Acesta fiind rolul consiliului pedagogic în școală, este evident că studierea activității consiliului, cunoașterea și îndrumarea acestei activități înseamnă de fapt cunoașterea orientării și nivelului ideologic, politic, științific și pedagogico-metodic atît al directorului școlii, cît și al colectivului pedagogic.

Care sînt sarcinile principale ale controlului activității consiliului pedagogic? A verifica activitatea consiliului pedagogic înseamnă a controla, în primul rînd, latura organizatorică a acestei activități (adică a vedea care este compoziția consiliului pedagogic și dacă ea este conformă cu regulamentele și cu instrucțiunile în vigoare, cum se asigură participarea învățătorilor și profesorilor la consiliile pedagogice, cum sînt planificate ședințele de consiliu, modul în care sînt convocate, dacă ordinea de zi este din timp anunțată și dacă este cunoscută de toți membri consiliului, ora exactă și locul desfășurării ședinței, cum se alcătuiesc procesele-verbale ale ședințelor de consiliu etc.).

În al doilea rînd, trebuie verificată tematica consiliului pedagogic și, în această direcție, este important a vedea dacă în tematica consiliului se reflectă — și cum se reflectă — sarcinile de bază ce stau în fața școlii în etapa dată a dezvoltării școlii, dacă este asigurată o anumită succesiune și sistematizare în îndeplinirea principalelor sarcini concrete ale școlii respective și ale fiecărui membru al colectivului pedagogic în parte, dacă în tematica consiliului pedagogic există o justă îmbinare a problemelor cu caracter teoretic cu cele cu caracter organizatoric și practic, îmbinare rezultată din necesitățile obiective și din sarcinile școlii.

Un alt aspect fundamental în îndrumarea și controlul activității consiliului pedagogic al școlii este acela legat de verificarea conținutului dărilor de seamă, referatelor, comunicărilor, expunerilor și hotărîrilor consiliului pedagogic. Deosebită atenție trebuie acordată aci orientării ideologice, politice a materialelor. Inspectorul are datoria să vadă dacă sînt oglindite just sarcinile educației comuniste a tinerei generații, dacă în aceste materiale se vădește inițiativa creatoare și experiența membrilor colectivului pedagogic și dacă, prin conținutul lor, aceste materiale sînt legate de particularitățile specifice școlii respective etc.

În controlul activităților consiliului pedagogic trebuie verificată participarea cadrelor didactice la această activitate, la pregătirea materialelor pentru consilii, la susținerea și discutarea lor, contribuția personală a fiecărui cadru didactic la clarificarea uneia sau alteia dintre probleme și, prin aceasta, contribuția pe care și-o aduce fiecare la ridicarea necontenită a nivelului activității instructiv-educative din școala în care lucrează.

Un loc special în verificarea acestei laturi a activității consiliului pedagogic trebuie să-l ocupe felul în care e folosită în consiliu critica și autocritica, această importantă armă de scoatere la iveală și de lichidare a lipsurilor, prin relieferea și înlăturarea cauzelor care le generează.

În sfîrșit, valoarea muncii cadrelor didactice în consiliul pedagogic trebuie apreciată și prin prisma hotărîrilor ce se iau în consiliu și a promtitudinii cu care aceste hotărîri sînt aplicate în activitatea practică. Important este a combate cu toată

tăria hotărîrile formale, cu caracter abstract, care nu angajează pe nimeni la nimic, analiza unilaterală, superficialitatea sau graba în luare de hotărîri, mai ales atunci cînd e vorba de aplicarea pedepselor disciplinare, de reducerea notelor la purtare sau de excluderea elevilor din școală.

În munca de îndrumare și control se constată însă că mai sînt inspectori care nu acordă atenția cuvenită tuturor acestor elemente necesare unui temeinic control al activității consiliului pedagogic. Cea mai frecventă ni se pare graba cu care se trece peste verificarea laturii organizatorice a activității consiliilor pedagogice. Pot fi întîlnite cazuri cînd ordinea de zi a consiliului nu e anunțată din timp, cînd ora ținerii ședinței de consiliu se schimbă de două sau trei ori în timpul unei singure zile, ceea ce atrage după sine inevitabile greutăți în desfășurarea unei bune activități a consiliului pedagogic. Din condicile de procese-verbale ale multor consilii pedagogice nu rezultă că în ședințele de consiliu se iau hotărîri, dezbaterile problemelor rămînînd la stadiul „discuții". Sînt școli în care consiliile pedagogice nu iau hotărîri. La multe școli nu se obișnuiește ca la începutul ședinței de consiliu să se analizeze dacă hotărîrile consiliului anterior au fost îndeplinite sau nu. Acest mod de a munci reduce mult din eficacitatea activității metodice ce se desfășoară în cadrul consiliului pedagogic.

În afară de activitatea metodică din școală, cadrele didactice trebuie să participe și la activitatea metodică ce se organizează în afara școlii, la nivelul raionului. Formele acestei activități sînt: cercurile pedagogice ale educatoarelor, ale învățătorilor, cercurile pedagogice pe obiecte ale profesorilor, consfătuirile raionale ale cadrelor didactice și lecturile pedagogice.

Activitatea metodică în raion are scopul de a realiza un larg schimb de experiență între cadrele didactice, în cele mai importante probleme ale procesului instructiv-educativ. În cadrul acestei activități, învățătorii și profesorii se sprijină reciproc în aplicarea planurilor și programelor de învățămînt, în legarea învățămîntului de practica construcției socialiste, discută probleme ideologice-politice, probleme de specialitate, de metodica obiectului de studiu etc.

În centrul activității metodice din raion se află cercurile pedagogice raionale ale educatoarelor, învățătorilor și profesorilor.

Prin conținutul lor, ședințele de cerc trebuie să își aducă din plin contribuția la rezolvarea celor mai arzătoare probleme ale activității învățătorilor și profesorilor din raionul respectiv, tematica lor fiind ca atare strîns legată de realitățile raionului, avînd un caracter concret și sistematic.

În îndrumarea și controlul activității metodice din cercuri inspectorul trebuie să cerceteze dacă tematica cercurilor este în măsură să rezolve cele mai importante și diferite sarcini ce decurg din procesul instructiv-educativ. El trebuie să vadă dacă în cercuri sînt discutate probleme teoretice generale ale obiectelor de învățămînt (probleme de materialism istoric, etică, estetică etc., probleme de materialism dialectic, logică dialectică etc.), apoi probleme de specialitate (în cazul limbii și literaturii romîne, de exemplu, probleme de limbă și literatură, de istoria limbii, de istorie literară, de critică literară, de teorie literară etc.). Din tematica cercurilor pedagogice nu pot lipsi problemele de pedagogie generală și de psihologie pedagogică legate de predarea fiecărui obiect de învățămînt în parte, precum și problemele metodicii obiectului respectiv. Inspectorul trebuie să constate dacă această cerință este respectată.

Sarcini deosebite revin inspectorului în privința aspectului organizatoric al activității cercurilor pedagogice. Din punct de vedere organizatoric socotim că ar fi o mare realizare dacă s-ar reuși peste tot ca, încă de la începutul anului școlar, să fie stabilită de către secțiile de învățămînt, împreună cu responsabilii de cercuri și cu toate cadrele didactice, în prima ședință de cerc, tematica tuturor cercurilor, iar pe baza ei, pentru fiecare temă în parte, pro-

blemele ce urmează a fi discutate și bibliografia necesară pe care toți învățătorii și profesorii trebuie să o cunoască de la începutul anului școlar. În acest fel, ei se pot pregăti temeinic pentru fiecare ședință de cerc, nivelul discuțiilor ridicîndu-se din ce în ce mai mult. De altfel, dacă ar fi să vorbim despre profilul cercurilor pedagogice, sîntem de părere că acestea trebuie să se ridice la nivelul unor consfătuiri periodice de producție, care să ajute efectiv cadrele în munca instructiv-educativă.

Succesul muncii astfel organizate depinde de conștiinciozitatea cu care toți membrii cercului se pregătesc pentru activitatea din cerc. Dacă planificarea și organizarea activității cercurilor pedagogice răspund unor nevoi reale, rezultate din practica pedagogică și dacă această activitate este sistematică, prin natura ei, antrenează cadrele și dă roadele scontate. În legătură cu activitatea metodică din cercurile pedagogice, sarcina secțiilor de învățămînt este de a studia cu multă atenție situația concretă din raion și de a organiza — în funcție de aceasta — cercurile pedagogice, manifestînd deosebită grijă în selecționarea responsabililor de cercuri. Inspectorii au obligația de a lua parte la ședințele cercurilor unde, pe baza unei temeinice pregătiri ideologice și de specialitate, să-și aducă contribuția la clarificarea problemelor ce se ridică, dînd și cele mai prețioase îndrumări pentru activitatea practică viitoare.

Pentru a obține maximum de randament este bine ca secțiile de învățămînt să insiste ca fiecare membru al cercului pedagogic să-și aleagă, în limitele tematicei stabilite, o temă preferată pe care, după ce o susține la cerc, să continue să o studieze și să o aprofundeze, materialul adunat servindu-i la elaborarea unei lucrări pentru „Lecturile pedagogice" sau la elaborarea unei lucrări științifice, care poate fi folosită și pentru obținerea gradului II sau a gradului I.

În acest fel, interesul general față de analiza, sinteza și popularizarea experienței pedagogice pozitive se îmbină cu interesul personal de ridicare necontenită a calității pregătirii profesionale, situație din care cîștigă învățămîntul în general, cît și cadrele didactice în particular, practica pedagogică îmbinîndu-se cu cercetarea științifică.

Prin această prismă trebuie pregătite și consfătuirile raionale ale cadrelor didactice și lucrările de selecționare a materialelor pentru „Lecturile pedagogice" la nivelul raioanelor, ca forme ale muncii metodice a cadrelor didactice.

Acestea sînt unele din problemele importante pe care teoria și practica pedagogică le ridică în legătură cu controlul și îndrumarea de către inspector a organizării și desfășurării activității metodice a cadrelor didactice în școală și în raion.

Pentru a-și putea îndeplini cu succes sarcinile de răspundere ce îi revin în munca de îndrumare și control și pentru a putea fi un propagandist activ al experienței pedagogice înaintate, inspectorul trebuie să desfășoare o susținută activitate de aprofundare și lărgire a cunoștințelor sale, de ridicare necontenită a nivelului său ideologic și profesional, să dea dovadă de dragoste și pasiune pentru munca pe care o desfășoară, avînd deplina conștiință a răspunderii și încrederii care îi sînt acordate.

ȘTEFAN COSTEA
Inspector, Secția de învățămînt
a Sfatului Popular al Regiunii București

ÎMBUNĂTĂȚIREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SPECIAL ÎN DISCUȚIA DEFECTOLOGILOR

În anul care s-a încheiat (1962), defectologii din țara noastră — cercetătorii științifici, precum și cadrele didactice din instituțiile speciale pentru deficienți — au depus o intensă activitate în direcția găsirii unor căi eficace de îmbunătățire continuă a *învățămîntului special, pentru ridicarea* conținutului acestui învățămînt la un nivel cît mai apropiat cerințelor școlii de cultură generală obligatorii din țara noastră.

Pentru aceasta, din inițiativa Ministerului Învățămîntului, a Ministerului Sănătății și Prevederilor Sociale și cu sprijinul Institutului de științe pedagogice, au fost organizate diferite experimente în școlile speciale, au avut loc întîlniri între cadrele didactice fruntașe, un schimb reciproc de delegații cu defectologii sovietici, precum și cîteva consfătuiri cu caracter regional sau central la care toți cei interesați au fost chemați să-și spună cuvîntul critic și să facă propuneri constructive.

Evenimentul principal în acest sens l-a constituit Consfătuirea centrală a defectologilor, pregătită de către Institutul de științe pedagogice și desfășurată la București între 30 iunie și 2 iulie 1962, la care au participat peste 600 delegați din întreaga țară.

La această consfătuire, care și-a desfășurat lucrările pe patru secții — surdopedagogie, tiflopedagogie, oligofrenopedagogie și logopedie — a participat și o delegație de specialiști sovietici de la Institutul de defectologie al Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. În cadrul lucrărilor consfătuirii, oaspeții sovietici au prezentat cîteva informări bogate și instructive, ascultate cu un deosebit interes de participanți.

Astfel, S. A. Zîkov, de la Institutul de defectologie al Academiei de științe pedagogice al R.S.F.S.R., doctor în științe pedagogice, a vorbit despre *„Perspectivele dezvoltării învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de auz"*. Cu acest prilej, pe lîngă bogata experiență a școlilor speciale sovietice pentru copiii surdo-muți și hipoacuzici, a relevat perspectivele unei noi etape de organizare a învățămîntului special, corespunzătoare cerințelor actuale și fundamentată prin cercetări științifice experimentale minuțioase.

N. A. Nikașina — cercetător principal la același Institut —, vorbind despre *„Importanța muncii logopedice pentru prevenirea rămînerii în urmă la învățătură în școala de masă și pentru ridicarea nivelului de cunoștințe"*, a expus rezultatele extrem de interesante ale multor cadre de cercetători sovietici în domeniul logopediei, care dovedesc necesitatea organizării pe scară largă a muncii logopedice în școala de masă. Pe lîngă tratarea problemelor teoretice, N. A. Nikașina a expus și sistemul de organizare a muncii logopedice în Uniunea Sovietică.

M. I. Zemțova, de la Secția de tiflopedagogie a aceluiași Institut, doctor în științe pedagogice, a prezentat referatul cu tema

„Perspectivele dezvoltării învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de vedere". Veche lucrătoare în acest domeniu și cunoscută cercetătoare în problemele de metodică ale învățămîntului special pentru orbi și ambliopi, M. I. Zemțova a împărtășit auditorului date foarte recente referitoare la structura din Uniunea Sovietică a învățămîntului pentru nevăzători și ambliopi, precum și la rezultatele reorganizării învățămîntului special în raport cu nivelul tehnicii contemporane și cu sarcina complexă a pregătirii copiilor deficienți pentru participarea la munca productivă și la activitatea obștească alături de ceilalți membri ai societății.

În cele patru secții în care s-au desfășurat lucrările Consfătuirii au fost prezentate următoarele referate de bază, pe marginea cărora au purtat discuții peste 100 de participanți: „Problemele actuale ale îmbunătățirii și dezvoltării învățămîntului special pentru copiii cu deficiențe de auz", „Problemele actuale ale organizării muncii logopedice", „Unele probleme ale îmbunătățirii sistemului de învățămînt, de pregătire profesională, de asistență socială și medicală a înapoiaților mintali" și „Probleme actuale ale îmbunătățirii și dezvoltării învățămîntului special pentru copiii cu deficiențe de văz".

Ulterior, Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu Ministerul Sănătății și Prevederilor Sociale, a organizat consfătuiri restrînse de lucru și a stabilit colectivele de elaborare a unor noi planuri și programe de învățămînt pentru școlile speciale, în care vor fi concretizate numeroasele propuneri de îmbunătățire continuă a formelor de organizare și a conținutului învățămîntului special.

★

Articolul de față intenționează să comunice cititorilor Revistei de pedagogie cîteva dintre problemele esențiale dezbătute la consfătuirile menționate mai sus, precum și unele soluții propuse pentru rezolvarea cu succes a sarcinilor care stau în fața învățămîntului special din țara noastră.

I. SURDOPEDAGOGIE

Obiectivul central, a cărui realizare trebuie să stea în atenția surdopedagogilor din țara noastră, îl constituie ridicarea conținutului de cultură generală al procesului de învățămînt din școlile de surzi pînă la echivalarea în linii generale cu conținutul școlii de opt ani. Soluțiile propuse pentru realizarea acestui obiectiv sînt: a) asigurarea unității și a continuității conținutului învățămîntului între grădinița sepcială și școala de opt ani; b) asigurarea unității și continuității procesului de învățămînt între școala specială de cultură generală și școala specială profesională. Aceste deziderate se pot realiza prin eșalonarea conținutului de cultură generală pe durata întregului proces de instruire (grădiniță specială, școală specială de cultură generală și școală specială profesională), în așa fel încît să se excludă repetările și risipa inutilă de ore.

Un al doilea obiectiv îl constituie îmbunătățirea sistemului de predare a limbii în școlile de surzi. Actuala metodă, neaccentuînd latura de comunicare socială a limbii, este depășită de cerințele științifice actuale. Experimentarea în Uniunea Sovietică și la noi în țară a sistemului dactil de predare a limbii a dus la concluzii importante. Introducerea timpurie, în perioada preșcolară, a sistemului dactil creează posibilități deosebite pentru însușirea limbii și facilitează transmiterea unui conținut instructiv-educativ bogat. Sistemul dactil, însă, nu este suficient prin el însuși. Concomitent trebuie învățată de către surdo-muți vorbirea articulată, în condițiile tehnicii moderne, cu ajutorul unei aparaturi speciale, acordîndu-se o atenție deosebită și însușirii laturii fonetico-articulatorii a limbii.

Ca o completare absolut necesară a sistemului de predare este lărgirea organizată a spațiului de întrebuințare a limbii ca mijloc de comunicare în toate sectoarele

vieții copilului : relații colective, de școală, de familie etc.

În legătură cu aceasta se pun în discuție sarcinile educativ-instructive ale școlii de surzi, în afara activității școlare. Necesitatea formării multilaterale a personalității copilului surd impune legături organizate și permanente cu viața, cu societatea, cu cei vorbitori, cu diversele forme ale culturii.

Formarea unor elemente folositoare societății noastre presupune înarmarea lor cu cît mai multe cunoștințe teoretice, de cultură generală și în special cu o pregătire practică temeinică, formată corespunzător noilor condiții tehnice ale industriei. Rezolvarea acestei laturi a procesului instructiv necesită o studiere atentă a problemei profilării meseriilor în funcție de posibilitățile de compensare ale copiilor cu deficiențe grave de auz și de respectarea intereselor copilului surd. Se impune instruirea elevilor pe baza unei tehnicități superioare, încă din școala de nouă ani.

O problemă deosebită în surdopedagogie o constituie problema instruirii și educării copilului hipoacuzic. În afara obiectivului comun al școlilor speciale pentru copiii surzi — ridicarea conținutului învățămîntului special la nivelul învățămîntului de cultură generală — trebuie subliniate unele aspecte specifice acestei ramuri a surdopedagogiei.

Hipoacuzicul ocupă, în raport cu surdomutul și auzitorul, un loc special. Insuficiența auditivă caracteristică hipoacuzicilor determină în cazul acestora defecte de vorbire a căror gravitate este legată direct de gradul hipoacuziei.

Deoarece școlarizarea hipoacuzicilor are ca prim obiectiv formarea și dezvoltarea vorbirii acestora, este indicat ca diferențierea elevilor pe categorii să se facă după criteriul gradului de dezvoltare a vorbirii lor. Lărgirea preocupărilor legate de folosirea și dezvoltarea auzului hipoacuzicilor prin toate activitățile cuprinse în școală și în afara școlii va asigura acestor deficienți posibilități maxime de dezvoltare. Acest deziderat se poate realiza cu succes printr-o continuă perfecționare a sistemului actual de predare a limbii în școlile de hipoacuzici.

II. LOGOPEDIE

Activitatea logopedică la noi în țară a fost organizată pe baze științifice abia după instaurarea regimului de democrație populară, primele cabinete logopedice fiind inițiate de către Ministerul Sănătății în cadrul serviciilor de neuropsihiatrie infantilă din policlinicile de copii. Activitatea logopezilor din sistemul Ministerului Sănătății a avut și continuă să aibă o eficiență practică deosebită. Pe lîngă munca propriu-zisă pe care au desfășurat-o, în aceste cabinete logopedice s-au efectuat cercetări științifice și s-au instruit cadrele tinere de logopezi în ce privește latura practică a activității. Dar dependența prea mare a activității logopedului de activitatea de neuropsihiatrie în general și circumscrierea ei într-o formație medicală o face să nu poată corespunde pe deplin nevoilor învățămîntului de cultură generală.

Importanța deosebită a remedierii defectelor de vorbire în învățămîntul de masă, a determinat organizarea în ultimii ani și a unor centre logopedice interșcolare ; numărul cărora se dezvoltă rapid. În aceste centre activitatea logopedică pornește de la : 1) sarcinile și scopul educației comuniste ; 2) condițiile concrete ale stadiului economic și cultural ; 3) o concepție științifică despre etiopatologia tulburărilor de vorbire și atitudinea terapeutic-educativă adoptată față de copiii cu deficiențe de vorbire și citit-scris. Organizarea muncii logopedice este foarte necesară, avînd în vedere, pe de o parte, rolul deosebit de important al dezvoltării normale a vorbirii în procesul general de formare a personalității, în relațiile de muncă și în relațiile sociale, iar pe de altă parte, frecvența tulburărilor de vorbire în grădinițele și școlile de cultură generală, care inițial atinge 17—20% din numărul

elevilor (procent în scădere după intrarea în școală).

Astfel devine evidentă necesitatea corectării tulburărilor de vorbire în perioada preșcolară și în primii ani ai învățământului de cultură generală, întrucît la o parte însemnată dintre elevi, insuccesele școlare se datoresc tulburărilor de vorbire și citit-scris, iar fără un ajutor logopedic organizat se „sting" prea puține din aceste tulburări de vorbire. Concluziile care se impun pe linie organizatorică indică necesitatea organizării ajutorului logopedic pe scară largă în școlile de masă, precum și necesitatea unor școli speciale logopedice cu internat.

În ceea ce privește latura metodică a activității logopedice, se conturează următoarele obiective: — stabilirea și unificarea metodelor de corectare pentru fiecare logopatie în parte; — găsirea modalităților științifice de organizare a activității logopedice la centrele interșcolare, grădinițe, cabinete logopedice; — studierea și aplicarea metodelor științifice în acțiunea de profilaxie și de combatere a tulburărilor de vorbire etc.

Practica logopedică presupune desfășurarea de către fiecare logoped, pe lîngă munca de corectare propriu-zisă, a unei susținute activități științifice.

Iată cîteva din sarcinile imediate în această direcție: — studierea originei, cauzelor și condițiilor specifice ale tulburărilor de vorbire la copiii din grădinițe și școli; — studierea amănunțită a metodelor educativ-terapeutice și a particularităților de activitate nervoasă superioară la logopați; — studierea influenței negative a defectelor de vorbire asupra procesului de învățămînt etc.

III. OLIGOFRENOPEDAGOGIE

În Romînia burghezo-moșierească problema instruirii, educării și asistării copiilor înapoiați mintal era neglijată. Pentru această categorie de deficiențe exista un număr extrem de redus de instituții speciale, numite pretențios „Așezăminte medico-pedagogice". Este lesne de înțeles că aceste „Așezăminte medico-pedagogice", create prin filantropie, nu puteau corespunde din punct de vedere științific și nu aveau o organizare metodică a procesului instructiv-educativ.

În anii regimului democrat-popular s-a ajuns, prin aplicarea consecventă a pavlovismului, la restructurarea sistemului de depistare, diagnosticare și triere a copiilor cu deficiențe mintale. Aplicarea unei concepții strict științifice, îmbinată cu optimismul pedagogic, a permis schimbarea radicală a structurii organizatorice a instituțiilor speciale pentru înapoiați mintali, în special prin diferențierea atentă a lor. Astfel au fost create școli ajutătoare pentru debili mintali, cămine — școală pentru imbecili și cămine — spital pentru idioți. S-a îmbunătățit considerabil conținutul procesului instructiv-educativ, axîndu-se pe necesitățile educării copiilor deficienți prin muncă și pentru munca utilă societății.

Există însă posibilități de îmbunătățire și pe mai departe a sistemului de învățămînt și de asistență socială a copiilor înapoiați mintali. Un prim deziderat în acest sens îl constituie organizarea unui sistem unitar și obligatoriu de evidență și de supraveghere permanentă a copiilor cu deficiențe mintale, încă de la vîrsta preșcolară. Această acțiune presupune specializarea în problemele respective a unor cadre medicale și pedagogice și o inițiere eficientă a cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală și din învățămîntul preșcolar.

De asemenea, este necesară îmbunătățirea sistemului de diagnosticare și de triere a deficiențelor mintale, fapt care ar contribui la realizarea unei mai bune omogenități a claselor în școlile speciale, la asigurarea bunei desfășurări a învățămîntului ajutător. În acest sens s-a propus ca actualele comisii de diagnostic și de triere să funcționeze în cadrul unor servicii complexe, unde copilul să poată fi studiat și observat vreme mai îndelungată. Pe lîngă aceste servicii ar urma să se organizeze clase și ateliere.

Nu există nici o îndoială că o bună desfășurare a procesului instructiv-educativ este condiționată de o judicioasă asigurare a rețelei de instituții speciale pentru deficienții mintali. Se poate lua în considerare următoarea formă de organizare propusă :

a) Pentru vîrsta preșcolară :

— grădinițe speciale cu orar special pentru copiii cu debilitate mintală accentuată și cu imbecilitate ușoară ;

— cămine-spitale pentru imbecilii gravi și pentru idioți ;

b) Pentru vîrsta școlară :

— școli ajutătoare cu regim de internat și semiinternat pentru debilii mintali ;

— cămine-școală pentru imbecili ;

— cămine-spital pentru idioți.

c) Pentru vîrsta școlară mare (adolescență) :

— școli profesionale speciale pentru absolvenții școlilor ajutătoare ;

— unități de școlarizare și de pregătire pentru muncă a debililor mintali neșcolarizați pînă la 14 ani ;

— cămine-ateliere și cămine-gospodărie pentru imbecili și pentru absolvenții școlilor ajutătoare care nu s-au putut încadra în producție datorită deficienței lor ;

— cămine-spital pentru idioți.

O problemă esențială pentru învățămîntul ajutător o constituie necesitatea îmbunătățirii conținutului activităților practice. În funcție de analiza efectuată și de condițiile existente la noi, restructurarea activităților practice în școlile ajutătoare și eșalonarea lor pe etape se pot efectua în modul următor : în clasele I—III să se insiste asupra formării deprinderilor de autoservire, simultan cu orele de îndeletniciri practice (modelaj, împletituri, cusături etc.). În clasele IV—VI să se organizeze activități necesare consolidării deprinderilor de autoservire însușite în etapa anterioară și ore de lucrări practice din diverse domenii de activitate (tîmplărie, lăcătușărie, cismărie, lenjerie, croitorie etc.), activități obligatorii gospodărești, lucrări agricole în perioadele favorabile ale anului. În clasele VII—VIII să se desfășoare o activitate de specializare practică într-un singur domeniu (cu accent deosebit în sectorul agricol) și ore de practică în producție.

Este de observat că o asemenea organizare ar permite dezvoltarea multilaterală a deprinderilor și aptitudinilor copiilor și i-ar pregăti temeinic pentru viață și producție.

O analiză succintă a modului de pregătire profesională a debililor mintali prin școlile profesionale speciale din rețeaua de instituții a Ministerului Sănătății și Prevederilor Sociale, arată că pregătirea în școlile profesionale speciale urmărește să dezvolte multilateral personalitatea elevului prin transmiterea unui sistem închegat de cunoștințe de cultură generală, de cunoștințe tehnice de specialitate, concomitent cu formarea deprinderilor necesare exercitării unei meserii care să asigure încadrarea social-economică a deficientului mintal. Important este să se obțină o calificare profesională la nivelul categoriilor la care sînt calificați absolvenții școlilor profesionale obișnuite.

Dat fiind faptul că actualele planuri de învățămînt pentru școlile profesionale speciale sînt întocmite cu titlul experimental și se găsesc în al treilea an de experimentare este necesar ca pe baza rezultatelor obținute să se ia măsuri privind îmbunătățirea continuă a sistemului de pregătire profesională a debililor mintali, organizarea diferențiată pe categorii de școlarizare și pe ramuri de producție a școlilor profesionale speciale.

IV. TIFLOPEDAGOGIE

Ca în toate sectoarele învățămîntului pentru deficienți și în ceea ce privește organizarea învățămîntului pentru copiii orbi au existat în regimul trecut unele preocupări de natură filantropică. Dar din totalul orbilor numai 20% erau prinși în instituțiile speciale, unde primeau o pregătire cu totul insuficientă.

După 23 August 1944, în țara noastră se acordă o grijă deosebită organizării insti-

tuțiilor speciale pentru orbi. S-au înființat grădinițe speciale pentru preșcolarii orbi, școli profesionale speciale pentru orbi, școală specială de cultură generală pentru ambliopi (slabvăzători), secții de ambliopi, precum și prima școală medie pentru orbi. Și pentru acest tip de școli speciale au fost elaborate planuri și programe de învățămînt unitare, asigurîndu-se conținutul științific al procesului instructiv și o mai bună pregătire pentru viață.

În prezent, se îmbunătățește continuu conținutul învățămîntului de cultură generală în școala pentru copiii deficienți vizual, în vederea asigurării echivalării acestui învățămînt special cu școala generală de 8 ani.

Pentru realizarea acestui obiectiv, în planul de învățămînt al școlilor pentru copiii cu deficiențe de vedere s-a propus să se introducă noi obiecte de studiu, ca de pildă „noțiuni de contabilitate" și „cunoștințe elementare despre industrie", iar la școlile de ambliopi „cunoștințe agrotehnice".

O atenție sporită trebuie să se acorde pregătirii practice politehnice a deficienților vizuali. Nivelul actual al pregătirii practice, modul de repartizare a elevilor, înzestrarea bazei materiale a procesului de învățămînt politehnic în școlile pentru deficienți vizuali, trebuie perfecționate. Dezvoltarea rețelei de învățămînt pentru ambliopi necesită înființarea unor grădinițe speciale pentru copiii cu deficiențe de vedere, întrucît corectarea sau ameliorarea ambliopiei prin tratamentul pleoptic este mult mai favorabil începînd cu epoca vîrstei preșcolare. De asemenea, este nevoie de stabilirea unei unități de conținut între școala specială de cultură generală și școala specială profesională. Este necesară îmbunătățirea sistemului metodic de predare în școlile pentru deficienți vizuali, deoarece în prezent în aceste școli au o pondere prea mare metodele verbale în dauna metodelor complexe, ca experimentul, observația directă, lucrările de laborator, vizitele, lucrările practice etc. În controlul cunoștințelor se accentuează latura de înmagazinare a cunoștințelor și se neglijează aplicarea lor practică. Pentru a ridica nivelul metodelor de predare la cerințele științifice contemporane, se impune dezvoltarea creatoare a metodelor de predare, pe baza rezultatelor obținute de tiflografia modernă.

Tiflografia reprezintă un adaos prețios la principiul intuitiv care își găsește o largă aplicare în învățămîntul special pentru orbi. Trebuie, de asemenea, aplicate cît mai larg și mai eficace mijloacele pe care tiflotehnica modernă ni le pune la îndemînă.

Ca și în toate celelalte categorii de școli speciale, este necesară îmbunătățirea muncii educative în afară de clasă cu copiii orbi și ambliopi.

De asemenea, se impune îmbunătățirea pregătirii profesionale a elevilor cu deficiențe vizuale. Îmbunătățirea pregătirii profesionale se poate înfăptui prin îmbunătățirea profilului de pregătire practică a deficienților vizuali, lărgind considerabil, pe baza unor studii speciale, sfera meseriilor.

Procesul de orientare profesională, atît de important pentru viitorul copilului deficient, trebuie să înceapă — organizat pe baze științifice — încă din timpul școlii de cultură generală.

În instruirea profesională politehnică, este necesar să ne servim de mijloacele moderne corespunzătoare stadiului actual de evoluție al tehnicii moderne.

★

Sarcina principală care stă în fața defectologilor din țara noastră este ridicarea conținutului învățămîntului special la nivelul cerințelor actuale, pentru apropierea cît mai mare sau chiar echivalarea (la acele categorii la care specificul deficienței permite acest lucru) cu învățămîntul de masă general și obligatoriu de 8 ani.

Îmbunătățirea conținutului învățămîntului special impune cu necesitate perfecționarea întregului sistem de predare în școlile speciale. Această sarcină este deosebit de im-

portantă și actuală mai ales în școlile speciale de hipoacuzici și de surzi.

Pentru realizarea sarcinii de îmbunătățire și dezvoltare a învățămîntului special din țara noastră trebuie să valorificăm cu grijă toată experiența pozitivă proprie acumulată pînă în prezent, sprijinindu-ne în același timp pe bogata experiență a defectologilor sovietici și a defectologilor din alte țări cu tradiție în defectologie.

Este necesară lărgirea rețelei de școli speciale și diferențierea ei în raport cu natura și gradul deficiențelor.

Este necesară reorganizarea comisiilor de diagnostic și triere a copiilor cu deficiențe și elaborarea unor noi instrucțiuni de funcționare a acestora.

Pentru a oferi un ajutor de calitate învățămîntului de masă, în activitatea logopedică cu copiii trebuie studiată posibilitatea organizării ei pe profilul centrelor logopedice interșcolare și a școlilor logopedice cu internat. De asemenea, este oportun să se asigure începerea muncii logopedice atît în Capitală, cît și în țară, încă de la vîrsta preșcolară.

Concluziile la care s-a ajuns cu ocazia diferitelor consfătuiri de defectologie ce au avut loc în anul 1962, vor fi avute în vedere în activitatea viitoare de realizare a sarcinilor fundamentale ale învățămîntului special din țara noastră.

CONSTANTIN PĂUNESCU și
GHEORGHE RADU

DE PESTE HOTARE

CIBERNETICA ŞI FOLOSIREA EI IN PEDAGOGIA SOVIETICA

În ultimii ani cibernetica şi problemele legate de ea s-au dezvoltat foarte mult. Realizările tehnice bazate pe cibernetică au făcut ca interesul pentru această ştiinţă să crească într-un mod deosebit. Pe ea se bazează automatizarea proceselor industriale, construirea maşinilor electronice de calculat, construirea diferitelor tipuri de roboţi etc.

Au fost create calculatoare electronice care pot efectua calcule complicate matematice, operaţii logice sau traduceri dintr-o limbă în alta. (Cu ajutorul calculatoarelor electronice s-au descifrat manuscrisele vechilor scrieri maya.)

Anexaţi unor întreprinderi, „creierii electronici" pot da indicaţii precise asupra proceselor de producţie, pot pune în mişcare dispozitivele care aplică soluţia optimă găsită. Au fost create maşini ce pot da un diagnostic asupra diferitelor boli, maşini care „învaţă", care „compun" piese muzicale ş. a.

Cibernetica a fost pusă în slujba sateliţilor artificiali şi a navelor cosmice. Avansul pe care îl are Uniunea Sovietică în acest domeniu confirmă pe deplin nu numai superioritatea ei incontestabilă în tehnica rachetelor, dar şi înalta ţinută a studiilor sovietice referitoare la cibernetică.

Programul P.C.U.S. subliniază că cibernetica, maşinile electronice de calcul şi de comandă vor avea o sferă tot mai largă de aplicare în toate domeniile ştiinţei şi tehnicii: în industrie, în construcţii, în transporturi, în calculele de planificare, proiectări şi evidenţă, în cercetările ştiinţifice etc.

Constituindu-se ca o ştiinţă, care a realizat sinteza mai multor ştiinţe, cibernetica a unit într-un tot, domenii care păreau foarte îndepărtate şi de natură foarte deosebită.

Apariţia ei confirmă pe deplin una din tendinţele contemporane ale ştiinţei: constituirea unor noi ştiinţe la punctele de contact ale diferitelor direcţii ale cunoaşterii.

Cibernetica s-a dezvoltat de abia de vreo 10—15 ani, ea fiind o ştiinţă foarte tînără. În privinţa definirii ei ca ştiinţă, nu s-a ajuns încă la un punct de vedere unanim acceptabil. Dacă ar fi să o caracterizăm după preocupările ei, într-un sens foarte larg, cibernetica ar acoperi probleme referitoare la transmiterea, conservarea şi transformarea datelor informative asupra diferitelor procese ce se desfăşoară în organismele vii (în creierul animalului sau al omului) şi în maşini (diferitele dispozitive electronice).

Aşa cum arată academicianul sovietic V. A. Trapeznikov (în articolul „Cibernetica şi comanda automată)) publicat în revista „Avtotehnica şi telemehanica" nr. 3/1962) — abia de curînd a fost fundamentată importanta idee privind unitatea legilor de comandă, indiferent de locul unde se desfăşoară: în sistemul nervos al omului sau al animalului, sau în maşinile de calcul automat.

Orice comandă începe cu culegerea de informaţii asupra desfăşurării unui anumit proces. Informaţia este supusă apoi unei transformări de aşa natură, încît ea trebuie să capete o formă care să ofere posibilitatea transmiterii ei la organul de comandă, — de exemplu creierul omului.

În conformitate cu sarcinile şi obiectivele la care trebuie să răspundă, organul de comandă, folosindu-se de anumite reguli, prelucrează informaţia. După prelucrare se elaborează o instrucţiune de comandă care este transmisă la mecanismele sau organele efectorii.

Aceasta este schema oricărui tip de comandă. Pentru comanda proceselor complexe noi, trebuie să cunoaştem foarte bine conexiunea cauzală din interiorul diferitelor procese elementare care constituie procesul complex. De asemenea, trebuie să avem o înţelegere deplină asupra legăturii de ansamblu. Acest lucru ne face să recurgem la aparatajul complicat al matematicii contemporane, adică la metodele statistice şi la calculul probabilităţilor.

Folosirea matematicii înseamnă, în fond, pătrunderea profundă a cunoaşterii omeneşti în aspectele cantitative obiective ale diferitelor procese. Din acest punct de vedere, procesele respective, avînd în comun unele legităţi referitoare la aspectul cantitativ, pot fi caracterizate prin aceleaşi ecuaţii matematice, scheme sau modele.

Pe linia celor arătate mai sus, într-o investigaţie cibernetică am putea desprinde succesiunea următoarelor etape :

1. Studierea specificului procesului examinat ; se culeg datele informative necesare pentru conducerea lui (structura, organizarea, legăturile reciproce dintre diverşi factori care influenţează desfăşurarea procesului ş.a.m.d.).

Pe baza acestor date se trag concluzii referitoare la ordinea operaţiilor în care acestea urmează să fie executate de schema de contacte şi relee care reproduce sau imită acest proces.

2. Transpunerea în limbajul logico-matematic sau matematic simplu — (ecuaţie) a rezultatelor acestui studiu.

Cibernetica aplicată foloseşte un aparataj tehnic foarte complicat, care solicită posibilitatea codificării, sau — cum spun ciberneticienii — a formalizării proceselor sau a fenomenelor luate pentru investigare. Numai astfel le putem introduce în programul unei instalaţii cibernetice.

Am expus unele probleme generale legate de cibernetică, pentru a înţelege cît mai deplin posibilităţile de folosire a ciberneticii în rezolvarea unor probleme de pedagogie, precum şi realizările practice la care au ajuns pînă acum oamenii de ştiinţă sovietici în acest domeniu.

Aplicarea cuceririlor ciberneticii la domeniul problemelor pedagogice a constituit şi constituie obiectul preocupării multor oameni de ştiinţă sovietici.

În această muncă s-au angrenat specialişti diferiţi : pedagogi, psihologi, specialişti calificaţi în domeniul teoriei informaţiei şi al comunicaţiilor, fizicieni etc.

Presa sovietică de specialitate şi mai ales „Sovetskaia pedagoghika“ reflectă aceste preocupări. În anul 1962, aproape în fiecare număr al acestei reviste au fost publicate articole referitoare la folosirea ciberneticii în pedagoie.

O privire de ansamblu asupra cercetărilor sovietice privind introducerea ciberneticii în pedagogie ne indică două mari direcţii :

I. În legătură cu cercetarea unor probleme de pedagogie, a unor probleme de organizare a învăţămîntului, cum ar fi : automatizarea procesului adunării şi prelucrării informaţiilor pedagogice, elaborarea unor structuri logice optimale de instruire, pe baza studierii principiilor de funcţionare a maşinilor „care învaţă“, elaborarea unor planuri optime de învăţămînt, de amplasare a reţelei şcolare şi extraşcolare, de pregătire a cadrelor didactice în funcţie de schimbările survenite în reţeaua şcolară etc. ;

II. În legătură cu construcţia unor instalaţii cibernetice care să poată fi folosite în însuşi procesul de învăţămînt.

Folosirea metodelor de cercetare fizico-matematică și a întregului aparataj cibernetic în pedagogie — așa cum subliniază toți cercetătorii sovietici — nu trebuie să ducă la concluzia eronată a înlăturării metodelor proprii de cercetare.

Observația, experimentul etc. rămîn, în continuare, metode specifice de cercetare și se vor folosi mai departe acolo unde ele singure sînt suficiente pentru rezolvarea sarcinilor propuse și pentru elaborarea de recomandări fundamentate din punct de vedere științific.

Procesele pedagogice fiind însă procese complexe, solicită pentru studiere metode tot complexe.

Făcînd accesibile cercetării, cu ajutorul metodelor matematice ale unor fenomene, procese sau legi pedagogice în care se întrevede tendința conducătoare a dezvoltării, apare evidentă posibilitatea elaborării unor importante concluzii și recomandări de o certă exactitate științifică.

Explicarea legilor pedagogiei are o foarte mare importanță. De gradul cunoașterii științifice a legităților pedagogice, depind nu numai adînca și deplina folosire a lor în practica școlară, dar și nivelul teoretic al științei pedagogice însăși.

Urmează a se trece mai mult de la cunoașterea empirică, la cunoașterea științifică a proceselor pedagogice. Știința dă posibilitate pătrunderii în adîncime în esența obiectului, în calcularea cît mai exactă a proceselor sale, ea permite prevederea dezvoltării proceselor și folosirea celor mai raționale metode, fără acele greșeli inevitabile ce apar în muncă cînd se folosește numai „faptul" empiric.

Ca și în alte științe — cum ar fi, de exemplu, științele naturii — putem urmări și în pedagogie diferite stadii în studierea diferitelor fenomene: stadiul descriptiv, stadiul cantitativ etc.

Trecerea spre stadiul cantitativ nu înseamnă nicidecum ignorarea celorlalte. Cu atît sînt mai profunde rezultatele oricărei cercetări, cu cît a devenit posibil ca în ele să se dea o exprimare numerică.

Trecerea spre stadiul studierii fenomenelor sub aspectul lor cantitativ se înfăptuiește foarte greu în pedagogie.

Greutatea aplicării ciberneticii în pedagogie — așa cum arată P. R. Atutov în articolul „Despre aplicarea ciberneticii în pedagogie", „Sovetskaia pedagoghika" nr. 9/1962 — o constituie faptul că multe procese și fenomene nu se supun formalizării și nu le putem introduce în programul unei instalații cibernetice.

Programul determină „lumea" mașinii, orizontul ei. Dar, în limitele acestui orizont, mașina poate găsi asemenea formulări, asemenea drumuri, astfel de laturi ale fenomenului pe care nici nu le-am prevăzut. Crearea unor sisteme capabile autoperfecționării, producerii și alegerii celei mai eficiente structuri va contribui la determinarea unei structuri logice mai eficiente a procesului de instrucție și la punerea în evidență a legilor ei.

În acest sens, Atutov citează pe acad. sovietic A. I. Berg: „Nu este nici o îndoială în aceea că în studierea experienței „învățării" și „autoînvățării" mașinilor electronice va fi revizuit sistemul de instruire a oamenilor și în speță a copiilor, dominant astăzi. Aceasta nu trebuie să mire pe nimeni. Ritmul progresului în metodele învățării copiilor este și astăzi deosebit de lent; aceste metode se deosebesc puțin de acelea care s-au aplicat cu sute, sau poate chiar cu mii de ani în urmă".

Cercetări concrete, în care s-au folosit metode fizico-matematice sau aparataj cibernetic și din care s-au tras concluzii importante, s-au făcut foarte multe. Dintre acestea amintim pe L. N. Landa, care a folosit analiza logico-matematică pentru elaborarea unor procedee raționale de predare a gramaticii în școală. („Voprosîi psihologhii", nr. 2/1962), pe L. B. Itelson, care a avut ca obiectiv al cercetării sale unele probleme mai speciale — problemele didacticii profesionale (Folosirea metodelor

matematice și cibernetice în cercetările pedagogice „Sovetskaia pedagoghika" nr. 4/1962) și care subliniază și unele greutăți pe care le întîmpină orice cercetare în acest sens.

Procesele pedagogice sînt influențate într-o măsură considerabilă de diferiți factori subiectivi care se află în corelații complexe între ei. Asupra desfășurării proceselor pedagogice influențează și factorii subiectivi care țin de particularitățile personalității elevului, de particularitățile personalității profesorului sau de condițiile instruirii. Existența factorilor subiectivi face ca rezultatele (în condițiile predării după aceleași programe, folosind aceleași metode și aceleași procedee) să fie altele.

Cercetătorul pedagog are în față un material infinit de variat. De aceea se pune problema dacă putem încadra aceleași procese în scheme artificiale abstracte?

Practica a demonstrat că unele cercetări se pot supune unei codificări — sau mai precis înseși procedeele cercetării se supun codificării. Astfel se construiesc scheme, care, în cazul exprimării lor matematice, devin modele.

Construirea unor asemenea modele matematice nu constituie doar o simplă folosire a matematicii în cercetări concrete. Asemenea modele trebuie să aibă la bază un cerc bine determinat de idei. Acest cerc îl constituie ideile dezvoltării generale a naturii vii, a societății și gîndirii, în lumina filozofiei marxist-leniniste.

E de ajuns a rupe modelul creat de aceste idei și cercetarea cade pradă păienjenișului greșelilor metodologice și căutării unor cauze neadevărate.

Deosebirea între aplicarea matematică în prelucrarea materialului empiric și în construirea modelelor matematice este aceea că, în primul caz, se folosesc numai cele mai perfecționate procedee tehnice, iar cel de-al doilea presupune ca modelul să fie determinat conform ideilor generale.

Modelul pedagogic are un caracter foarte complex. Sesizarea legăturii unor laturi determinate a multor procese pedagogice nu permite deocamdată o exprimare cuprinzătoare sub aspectul formalizării interacțiunilor cantitative. Actualele formule matematice nu exprimă cu necesitate și într-o legătură deajuns de deplină relațiile fenomenului pedagogic.

Datorită faptului că acționează factori multipli și foarte variabili, și mai ales unii de natură exclusiv subiectivă, nu putem încadra într-un model starea complexă a fenomenului supus cercetării.

Dacă am putea concepe un asemenea model în care am putea include toți factorii care influențează volumul de cunoștințe al elevilor pe o perioadă de timp (vezi articolul lui Atutov), am putea ajunge la concluzii practice ce ar ușura elaborarea planurilor anuale, a programelor etc.

Tocmai prin prezența posibilității de formalizare a proceselor este determinată sfera de aplicare a dispozitivelor cibernetice în orice domeniu al științei.

Să nu uităm însă că legitatea cantitativă internă a fenomenelor reale nu poate fi exprimată întotdeauna prin algoritmele cunoscute. Practica a demonstrat că oamenii aplică în activitatea lor și anumite cunoștințe care nu s-au putut formaliza, precum și unele care nu se pot supune formalizării, dar care sînt tot atît de exacte ca și celelalte.

Omul are conștiință, el este capabil să creeze abstracții și să opereze cu ele în mod dialectic. Mașina însă este lipsită de conștiință, ea nu poate depăși granițele formale, logico-matematice. În acest sens trebuie atrasă atenția acelora care supraapreciază posibilitățile de aplicare a ciberneticii în orice știință — inclusiv în pedagogie.

Omenirea se află într-o stare de dezvoltare neîntreruptă. Se lărgesc și se adîncesc cunoștințele despre natură și societate. Cu fiecare cucerire nouă a științei, omul poate transmite mașinii — datorită formalizării — noi domenii de „activitate", în care dispare necesitatea participării esenței sale gînditoare. Aceasta numai în sensul ușurării

muncii și nicidecum în acela al substituirii sale sub toate aspectele.

Pe linia folosirii unor dispozitive cibernetice în procesul de învățământ, s-au făcut multe cercetări și s-a ajuns la unele rezultate concrete. V. A. Artemov („Cibernetica, teoria comunicației și școala" — „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1/1962), ridică problema folosirii în școală a unor dispozitive de informare. Utilizarea lor ar contribui la eliberarea elevilor de o muncă voluminoasă și neproductivă. Acestor mașini li s-ar transmite funcția de memorare a unei anumite părți a oricărui material: a numeroaselor sensuri al cuvintelor dintr-o limbă străină, a unor date istorice, a unor denumiri geografice etc. Elevii vor putea obține aceste informații de la aceste dispozitive, care vor constitui materialele didactice de dimensiuni foarte mici (o instalație în acest gen, capabilă să adopte un program de cîteva mii de informații, nu depășește mărimea unei cutii de chibrituri).

Artemov consideră pe deplin realizabil un dispozitiv cibernetic care să poată fi folosit în procesul de învățare a limbilor străine. El va putea face opt operații și va constitui un ajutor substanțial al profesorului. Prin mijlocirea lui, procesul de însușire a unei limbi străine va fi mult ușurat, elevii vor fi scutiți de unele exerciții speciale devenite clasice și uneori plictisitoare. Lucrul cel mai important îl constituie însă faptul că un asemenea aparat va permite profesorului să cunoască mai precis starea și activitatea fiecărui elev în clasă.

Mașinile electronice de calcul au fost folosite cu succes în aprecierea — bazată pe criterii unice — a volumului de cunoștințe al elevilor. Din studiile și cercetările întreprinse s-au tras unele concluzii pedagogice foarte importante.

E. E. Solovieva („Experiența folosirii mașinilor de calcul în cercetările pedagogice" — „Sovetskaia pedagoghika" nr. 8/1962) ne oferă un asemenea exemplu.

Colectivul laboratorului de filme didactice, radio și televiziune al Institutului de învățământ general și politehnic al Academiei de Științe Pedagogice a U.R.S.S a întreprins o cercetare în care a urmărit corelații între film și diferitele feluri de predare a anatomiei și a fiziologiei omului la clasa a VII-a. Lucrările de control date elevilor (sub forma întrebărilor și răspunsurilor; răspunsurile propuse elevilor conțineau judecata adevărată și variante de judecăți false, care, în ansamblul lor, relevau toate greșelile posibile; elevii trebuiau să sublinieze răspunsul considerat bun), au fost analizate de mașini electronice.

Mașina a sortat lucrările după criteriul răspunsurilor identice la fiecare grupă experimentală (după aceeași tabulogramă — codul cifric al lucrării). Rezultatele au demonstrat că varianta cea mai bună de folosire a filmului în predarea anatomiei și fiziologiei este aceea în care expunerea profesorului este îmbinată cu prezentarea unor fragmente de film.

Folosirea mașinilor electronice de calcul în aprecierea rezultatelor a permis organizarea unui vast experiment (32 de clase; s-au analizat 7 369 lucrări, conținînd 42 623 răspunsuri), a făcut posibilă includerea în experiment și a unor clase neomogene și a unor profesori cu grad diferit de calificare, a permis stabilirea precisă a eficacității diferitelor metode de învățământ.

Avînd drept exemplu folosirea mașinilor matematice în practica economiei naționale, M. I. Rozemberg („Folosirea ciberneticii în cercetările pedagogice și practica școlară" — „Sovetskaia pedagoghika" nr. 6/1962), propune spre a fi discutată posibilitatea folosirii mașinilor matematice pentru ușurarea și accelerarea unor calcule matematice.

Întrezărind un viitor frumos ciberneticii și aplicării ei în toate domeniile științei și tehnicii, Rozemberg recomandă de pe acum familiarizarea elevilor cu unele probleme referitoare la mașinile de calcul, logică matematică etc. În acest sens, el arată că unele aspecte fac parte integrantă din bazele științelor, iar altele, nu. Ar trebui ca la fizică sau electronică se se introducă

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

mai amănunțit unele elemente ale dispozitivelor de calcul, iar la matematică să se predea despre logica matematică și calculele aproximative.

Rezultatele obținute pînă acum ne îndreptățesc să presupunem că aplicarea în pedagogie a cuceririlor ciberneticii, va avea un rol foarte important în rezolvarea multor probleme. Ea va da posibilitatea studierii și interpretării cît mai exacte a legităților pedagogice.

Pentru o largă introducere a cuceririlor ei în domeniul pedagogiei, va trebui întreprinsă o studiere amănunțită a proceselor luate în cercetare, cu scopul clarificării tendințelor generale ale dezvoltării.

ION CIOCAN

177

PROBLEME DE STRUCTURĂ ALE MODERNIZĂRII PROCESULUI INSTRUCTIV *)

Părerile noastre în legătură cu procesul instructiv s-au schimbat radical în ultimii 15 ani. Pe baza concepției filozofiei marxist-leniniste despre lume am abordat probleme cu privire la esența, structura și formele de organizare ale procesului instructiv, precum și referitoare la metodele de învățămînt. De asemenea, în domeniul teoriei învățămîntului s-a insistat asupra problemei selecționării materialului de studiu teoretic pentru ca acesta să devină din ce în ce mai accesibil elevilor și mai eficient în aplicarea lui practică.

Ca o consecință a acestui fapt, procesul instructiv a suferit schimbări importante în ceea ce privește desfășurarea lui practică. Instituțiile care se ocupă cu pregătirea cadrelor și cu ridicarea calificării pedagogilor, presa pedagogică au depus timp de mai mulți ani eforturi susținute pentru ca înțelegerea actuală a procesului instruirii să fie însușită din ce în ce mai mult de către opinia pedagogică. Un număr relativ mare de pedagogi își desfășoară astăzi munca instructiv-educativă fiind conștienți de legitățile pe care le-a dezvăluit didactica cu privire la procesul de învățămînt.

Cu toate rezultatele obținute, cercetarea problemelor proceselor de învățămînt este necesară în continuare. Astăzi școala socialistă urmărește problema foarte importantă a ridicării eficienței educației socialiste a tineretului prin apropierea școlii de viață, prin legarea instrucției de munca productivă, prin perfecționarea continuă a conținutului obiectelor de învățămînt în vederea creării unei școli a muncii, considerată potrivit concepției noastre socialiste. În interpretarea justă a acestei probleme, trebuie avute în vedere următoarele: măsura în care se diferențiază punctele de vedere privind procesul de învățămînt, sensul în care trebuie dezvoltat acesta în epoca actuală și măsura în care se poate considera că aplicațiile practice sînt juste din punct de vedere didactic.

Legarea predării diferitelor obiecte de munca productivă a determinat cum este și firesc apariția unei serii de probleme de cercetare cu privire la dezvoltarea, interpretarea justă și planificarea din ce în ce mai creatoare a procesului de învățămînt.

În acest scop este necesar ca în viitor să se lărgească continuu legătura dintre teoreticienii din domeniul didacticii și pedagogii care desfășoară o activitate practică creatoare; în același timp, trebuie stimulate cadrele didactice care lucrează efectiv în școală și care, folosind materialul teoretic existent, muncesc cu mai mult curaj și inițiativă pentru dezvoltarea învățămîntului. Totodată, avînd în vedere dezvoltarea multilaterală a personalității, trebuie încurajate experimentele cu ajutorul cărora se caută soluții pentru rezolvarea cît mai bună a problemei structurii procesului instructiv și a construcției lecțiilor.

*) Text prescurtat după referatul prezentat la Consfătuirea de lucru a Academiei R.P.U. din octombrie 1962.

Astăzi, cînd în legătură cu sarcinile privind legarea învățămîntului cu munca productivă pe care le pune în față reforma școlară (este vorba de R.P.U. n.n.) vorbim despre perfecționarea procesului instructiv, dacă nu vrem să simplificăm problemele ce se ridică, să minimalizăm rezultatele obținute și să privim unilateral sarcinile de viitor, este necesar să ne oprim asupra cîtorva considerații de ordin general.

Legea nr. 111 din 1961 cu privire la reforma școlară în R.P.U. a arătat perspectivele de dezvoltare ale școlii. Această lege formulează clar legătura dintre sarcinile educației comuniste a tineretului și sistemul de învățămînt din Republica Populară Ungară.

În baza acestei legi, școala trebuie să să educe oameni activi, plini de inițiativă și cu spirit creator, care să participe efectiv la opera de construire a socialismului. Una dintre condițiile necesare realizării acestor sarcini o constituie caracterul creator al muncii școlare, dezvoltarea continuă a muncii instructiv-educative. Așa cum s-a arătat la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., baza educației comuniste, a formării personalității trebuie să fie munca creatoare.

Traducerea în viață a acestei concepții care stă la baza procesului de învățămînt necesită ca instrucția și educația să conțină trăsăturile muncii creatoare la un nivel din ce în ce mai înalt. Practic, aceasta înseamnă că procesul instructiv — în toate etapele sale și în întregime — trebuie să ofere copiilor și tineretului posibilitatea de a lucra în mod creator. De aici rezultă că perfecționarea instrucției în condițiile actuale nu trebuie înțeleasă numai ca o simplă îmbunătățire a diferitelor sale etape, ca o oarecare schimbare a diverselor momente ale lecției, ci mult mai mult.

Pentru ca procesul instructiv în întregime să poată reflecta mai mult trăsăturile unei munci creatoare sau, mai bine zis, pentru ca *procesul de învățămînt să fie încadrat în măsură mai mare în noțiunea de muncă creatoare*, sînt necesare nu numai premise referitoare la structură, ci premise care privesc concepția acestui proces.

Se știe că pedagogia burgheză vorbește mereu despre o participare creatoare a elevilor la procesul pedagogic. Se știe, de asemenea, că într-o serie de țări occidentale s-a creat o rețea de școli „experimentale", în care s-a încercat prin diferite mijloace să se realizeze munca creatoare a elevilor. Noi apreciem părțile pozitive ale acestor încercări, dar susținem totodată că școala socialistă a muncii, pe care dorim s-o dezvoltăm astăzi, se deosebește radical de școala burgheză, prin trăsăturile sale esențiale.

Principalul, în crearea școlii socialiste a muncii, este munca creatoare, considerată ca o necesitate vitală a tuturor elevilor; în felul acesta pentru prima dată în istorie se va crea nu numai posibilitatea, ci și obligativitatea participării active a elevilor la muncă, fapt mult discutat pînă în prezent, dar rezolvat încă insuficient de satisfăcător.

Acest lucru decurge în mod organic din cerințele obiective de dezvoltare a societății noastre, cerințe care urmăresc educarea unui om activ, creator.

Vorbind despre procesul instructiv nu este suficient să amintim numai problemele de structură; trebuie să subliniem și faptul că este nevoie de revederea ideilor care stau la baza sistemului actual de instruire. Este necesar de pildă să se pornească de la ideea că elevii nu sînt simpli factori pasivi ai procesului pedagogic, ci sînt participanții lui activi, iar cunoștințele dobîndite de ei trebuie să le aplice în mod creator în toate domeniile de activitate.

Această interpretare a rolului care revine elevilor în procesul de învățămînt dă posibilitatea de a face ca instruirea să devină o *activitate comună* a profesorului și a *colectivului de elevi*. Aplicarea acestor idei ar constitui un prim indiciu al realizării instrucției la nivelul condițiilor actuale. Aceasta nu înseamnă că sarcinile respective revin doar practicii și că preocupări teore-

tice în această privință nu trebuie să existe. Despre aceasta nu poate fi nici vorbă.

Didactica trebuie să se ocupe mai mult decît pînă acum de domeniul studierii concrete și al dezvoltării posibilităților de muncă ale elevilor de diferite vîrste, depășind etapa declarațiilor generale despre participarea activă a elevilor la lecție. Este necesar să se determine concret nivelul activităților independente pe care le pot efectua elevii din diferite clase și în legătură cu aceasta să se precizeze variantele structurii și posibilitățile metodice ale procesului instructiv-educativ aplicabile în diferite clase. În general didactica trebuie să ajute mai mult *noul* care se naște, pentru a generaliza elementele tipice ale realității didactice. Este necesar să se facă mai mult în scopul stabilirii formelor prin care se pot traduce în practică diferitele principii și idei privind îmbunătățirea procesului instructiv. Această necesitate se referă de fapt la întreaga problematică a didacticii.

Strîns legată de problemele amintite este și problema *motivației* învățării.

În ultimii ani, literatura pedagogică de la noi a popularizat unele aspecte ale motivației învățării, subliniind că fără existența practică a unei juste motivații nu este posibilă buna desfășurare a procesului învățării. Motivația, ca prim moment didactico-psihologic al procesului învățării, are o foarte mare importanță.

Procesul de instruire trebuie să decurgă astfel încît cunoștințele predate să constituie răspunsuri la întrebările pe care și le pun elevii. În acest fel noi nu transmitem pur și simplu cunoștințele, ci creăm la elevi necesitatea însușirii acestora și intensificăm astfel influența cunoștințelor respective asupra persoanei.

Literatura de specialitate leagă direct motivația de năzuința către un anumit scop, iar scopul în didactică este legat direct de problema perspectivei. Principiul perspectivei, care are o mare importanță în teoria educației și se aplică cu multă eficiență în problema educației în spirit colectiv, se poate aplica și se aplică și în procesul instructiv. Perspectivele apropiate, mijlocii și îndepărtate prevăzute pentru o lecție, pentru un grup de lecții, precum și pentru procesul mai îndelungat de studiere a unui obiect de învățămînt orientează asupra motivației procesului învățării. Didactica indică multiple variante ale acestei motivații. În legătură cu aceasta trebuie relevată acea situație în care motivația este legată de problema structurii procesului instructiv, adică acea situație în care cunoștințele au o maximă aplicație în instrucție și devin un factor al motivației. Lărgirea posibilității de aplicare a cunoștințelor într-un domeniu sau altul poate să apropie într-o măsură mai mare școala de viață.

Nu facem aici o expunere amănunțită a diferitelor probleme pe care le ridică motivația, ci subliniem numai că ea are o importanță deosebită din punct de vedere al succesului la învățătură.

Ne vom referi în continuare la o altă problemă — pe care pentru ușurință o vom numi simplu *„teoria modului de înfățișare"*. În zilele noastre, vorbind despre cunoștințele care formează conținutul diferitelor obiecte de studiu, este necesar să luăm în considerare folosirea lor în industrie și agricultură, cît de intensă trebuie să fie această „înfățișare" în diferite perioade școlare. Privitor la această problemă afirmăm că în prezent trebuie mult depășită simpla înfățișare ce se utilizează. Dacă ar fi vorba despre o anumită prezentare, atunci n-ar fi necesară decît o modificare oarecare a concepției referitoare la obiectele respective și o oarecare mărire a coeficientului înfățișării.

Dar în unele cazuri, ca de exemplu la obiectele din ciclul științelor naturale, mărirea și determinarea posibilităților de aplicare duce la o nouă concepție despre obiect, asigură răspunsuri mai complete la întrebările „de ce" și „cum" pe care și le pun elevii, influențează motivația învățării și împiedică supraîncărcarea.

În legătură cu problemele structurii procesului instructiv lucrările de pedagogie

menționează următoarele elemente (faze, momente): 1) cunoașterea de către elevi a faptelor necesare; observarea, dobîndirea experienței; 2) analiza; 3) abstractizarea și generalizarea; 4) fixarea, memorarea și sistematizarea; 5) aplicarea; 6) verificarea. Aceste momente sau faze au fost analizate și prezentate de didactică atît pe calea deductivă, cît și pe cea inductivă. Prin legătura reciprocă variată a acestor elemente ale structurii s-a încercat să se elaboreze o orientare principală a practicii pedagogice.

Pe lîngă varietatea posibilităților în care aceste elemente de structură se pot îmbina, didactica va trebui să rezolve sarcini foarte importante; preocupările practice și experimentale întreprinse pot descoperi noi elemente de structură, pot scoate în evidență valoarea unor elemente de structură pe care noi le socotim poate întîmplătoare.

Deocamdată, o sarcină de ordin minimal realizabilă pentru programele ce se vor elabora în curînd este aceea a operării unor corecturi esențiale în privința structurii și a elementelor ei, în scopul creșterii eficacității instruirii.

Înainte însă de a vorbi despre aceasta, vom face două observații generale.

Prima se referă la faptul că vorbind despre procesul de instruire și despre caracterul actual al acestui proces nu trebuie să îngustăm reprezentarea lui pînă la problematica unui tip oarecare de lecție. Sîntem întru totul de acord ca în cazul lecției combinate să se înlăture definitiv șablonul care mai persistă și să se împiedice cultivarea unui nou șablon.

„Caracterul actual al procesului instructiv nu se limitează la problematica unui singur tip de lecție, ci la toate tipurile cunoscute, considerate împreună, întrucît un întreg este întodeauna mai valoros decît o parte dintr-o sumă". În acest fel apare clar că ridicarea nivelului instrucției la nivelul cerințelor actuale nu se poate rezolva prin schimbarea între ele a diferitelor momente din care se compune lecția. Această sarcină se poate realiza numai prin modificări de structură și de metodică efectuate asupra întregului proces instructiv.

A doua observație se referă la corelația momentelor principale ale lecției care pot fi de fapt restrînse la două: *dobîndirea cunoștințelor și aplicarea lor practică*. În trecut, dobîndirea cunoștințelor a împins în mare măsură pe planul al doilea aplicarea teoriei în practică; în ultimii cincisprezece ani se observă o îmbunătățire vădită în ce privește *aplicarea practică a cunoștințelor*. Rezultatele obținute nu sînt încă satisfăcătoare, deoarece, de regulă, cînd se fac unele reduceri pentru evitarea supraîncărcării, reducerile se operează în dauna aplicațiilor practice. Noi trebuie să ajungem ca între aceste două momente — *dobîndirea cunoștințelor* și *aplicarea lor* — să existe o proporție justă pentru a asigura o însușire temeinică a cunoștințelor. Prin restructurarea programelor de învățămînt se pot asigura condițiile corelației respective. Totodată, trebuie popularizată în rîndul cadrelor didactice problema necesității justei îmbinări a celor două momente prevăzute, pentru a o aborda în mod corespunzător.

Cu privire la diferitele elemente de structură (momente principale ale lecției) se impun de asemenea unele observații.

Prima se referă la aceea că materialul faptic — care constituie izvorul cunoașterii elevilor și reprezintă baza analizelor și generalizărilor elevilor — se prezintă în școală destul de limitat. Experiența elevilor din școlile medii dobîndită în cadrul practicii în producție sau în afara școlii este prea puțin folosită ca izvor al cunoștințelor noi. Acest lucru reduce considerabil interesul elevilor față de învățătură, deoarece interesant este nu numai ce ne scriu alții, ci și ceea ce deduc ei singuri pe baza experienței personale anterioare. Școala trebuie apropiată de viață, luînd din viață experiența bogată care se desfășoară în afara lecțiilor și în afara școlii. Aceasta va mări dinamismul muncii școlare, apropiind-o de viață, de realitate.

A doua observație se referă la folosirea materialului faptic, pe care de obicei în mod unilateral pedagogul îl prezintă elevilor, aceștia fiind în mică măsură antrenați la analiza propriei lor experiențe. În anumite perioade școlare se permite desigur ca în prezentarea intuitivă a faptelor profesorul să aibă rolul principal, de exemplu la lecție, în timpul unei excursii etc. Dar dacă această situație s-ar prelungi pînă în ultima clasă, toate discuțiile pedagogului, despre dezvoltarea spiritului de activitate și independență la elevi vor rămîne simple fraze. În legătură cu aceasta autorii programelor școlare și metodiștii pot fi întrebați cum argumentează, de pildă, faptul că definiția plantei, care s-a discutat în clasele mici în timpul muncii frontale cu clasa, se discută și în clasele mari, la școala medie. Nu s-ar putea oare ca în clasele mari din școala medie, în anumite cazuri, în cadrul muncii individuale sau pe grupe, pe baza faptelor cunoscute, elevii să facă analize cu privire la noțiunea respectivă? Aceeași problemă se ridică și în legătură cu studierea istoriei, a gramaticii limbii maghiare, a chimiei sau a fizicii. Școala trebuie să dea posibilitatea elevilor să se deprindă treptat să strîngă și să descopere și singuri materialul faptic pentru studiu. Sînt elevii capabili de acest lucru? Au ei pregătirea anterioară necesară? În aplicarea acestui fapt trebuie avut în vedere un vechi adevăr și anume: să nu facem nimic în locul elevilor, ceea ce pot, să facă singuri.

În această problemă avem posibilitatea să ne gîndim la aplicarea directă a anumitor date ale psihologiei. În loc de fraze generale, care se referă la aplicarea psihologiei în pedagogie și în loc de „unilateralitatea bilaterală" care se observă atît în pedagogie cît și psihologie, putem aplica practic datele psihologiei cu privire la interiorizarea funcțiilor, în domeniul didacticii. Ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor, fiind însoțită de intensificarea spiritului lor activ în ce privește descoperirea faptelor, creează în mod necesar o creștere a posibilității de interiorizare, mărind în același timp înțelegerea și încrederea în datele concrete. Din cele arătate se poate aprecia că există o strînsă legătură între scopul didactic și procesul descoperirii faptelor de către elevi.

Analizele făcute de către cadrele didactice în procesul instructiv-educativ, în cadrul predării diferitelor obiecte, trebuie să constituie în esență adevărate modele pentru elev. Ele dau posibilitatea elevilor ca mai tîrziu, în „viață", în situații similare, găsindu-se în fața unor probleme cînd nu vor mai fi dirijați direct de profesor, să rezolve problemele respective în mod independent. Este clar că dacă în decursul studierii diferitelor obiecte elevul se deprinde doar să asculte experiența profesorului (situație ce se întîlnește chiar în clasele a III-a și a IV-a de gimnaziu), interesul său pentru studiu scade, chiar dacă explicațiile se găsesc la un înalt nivel, elevul devine „plictisit" de această muncă ce îl obligă la pasivitate. Cu totul alta va fi situația cînd folosind metode și procedee variate în cadrul școlii de opt ani elevii vor putea efectua parțial sau complet unele analize în cadrul lucrărilor individuale sau pe grupe. Acest lucru se poate realiza însă numai în cazul cînd organizarea muncii respective se va face pe baza unor analize analoage efectuate anterior în cadrul colectivului, în cadrul muncii frontale cu clasa. Această concluzie decurge din tezele de bază ale pedagogiei și din însuși scopul educației.

Practic, acest lucru nu este ușor de realizat. Pentru realizarea lui trebuie asigurate condițiile necesare. În primul rînd pregătirea și ridicarea calificării pedagogilor, desfășurarea unei propagande susținute pentru o atitudine pedagogică justă față de această activitate menită să ducă la formarea unor relații între pedagog și elev, care s-ar putea numi pe drept cuvînt relații de colaborare. Trebuie să arătăm deschis că pentru realizarea acestui dezi-

derat este necesară o muncă susținută, intensă, creatoare. Totodată, se impune stabilirea unui larg sistem de posibilități pentru efectuarea analizelor de către elevi în mod independent, precum și fixarea acelor părți din materia de învățămînt care permit mai bine organizarea unor astfel de analize. Începuturile existente în această privință pentru clasele mici trebuie aprofundate și extinse și asupra claselor mai mari, căci altfel în zadar vom aștepta rezultate deosebite numai în baza instrucțiunilor ce se dau în legătură cu programele școlare.

Avem toate motivele să credem că datorită politicii școlare (a R.P.U., sublinierea noastră), pe baza teoriei și a practicii învățămîntului, această însemnată transformare va fi posibilă și drept rezultat se va dezvolta mai puternic munca independentă a elevilor la lecții. Sîntem convinși că modernizarea propusă nu constituie o simplă ușurare a muncii, ci dimpotrivă reprezintă o mărire a răspunderii și chiar a greutăților. Rezolvarea lor însă se va solda cu rezultate din cele mai bune. Elevii vor lucra din ce în ce mai bine, vor aplica în mai mare măsură experiența lor proprie, vor asimila tot mai bine cele studiate, vor deveni multilaterali pregătiți.

De cele spuse mai sus se leagă în mod organic acel moment important al procesului de învățămînt — abstractizarea, generalizarea. Didactica a arătat că în genere copiii și tinerii, pe baza cunoașterii celor mai importante legături reciproce și a analizelor la un nivel corespunzător, pot ajunge la generalizări. Se înțelege că acele analize care sînt făcute parțial sau în întregime în mod independent vor activiza într-o măsură mai mare posibilitățile elevilor în ceea ce privește abstractizarea și generalizarea independentă. În această problemă nu putem fi satisfăcuți de situația existentă. Sînt cazuri cînd drept model este considerată acea muncă în care elevii iau numai cunoștință de abstractizările și generalizările respective. De pildă, într-un material, descrierea unei lecții se prezenta în felul următor: ...„profesorul comunică elevilor...", „elevii repetă...", „profesorul determină noțiunea de morcov sălbatic...", „elevii iau cunoștință...". Noi nu putem fi de acord cu această situație, deoarece scopul nostru este de a dezvolta munca școlară.

Ridică discuții și propunerea ca în interesul economisirii timpului să ne bizuim pe definițiile și generalizările care se găsesc în manuale. În unele cazuri acest lucru este valabil, dar aplicarea largă a acestui procedeu poate da rezultate negative. În alte cazuri, acest lucru ar însemna revenirea la vechile metode inductive, ceea ce este contrar scopurilor pe care le urmărește reforma noastră școlară (R.P.U., n. n.).

Privitor la aprecierea muncii elevilor, nu putem spune că nu este întemeiată obiecțiunea potrivit căreia situația existentă a verificării în procesul de învățămînt dă impresia uneori că verificarea rămîne, chipurile, în afara acestui proces. De aceea unii pedagogi afirmă că verificarea trebuie să devină o parte organică a procesului instructiv (Moskalenko). Acest adevăr sună ca ceva neașteptat din punct de vedere teoretic. Trebuie să recunoaștem că practic repetarea periodică a verificării, pe lîngă alte lipsuri, arată fără îndoială și caracterul ei oarecum izolat. Propunerea de a face ca verificarea să devină o parte organică a procesului instructiv este argumentată în această privință. Totuși, această propunere trebuie studiată. Un lucru deosebit de important ar fi următorul: Dacă vrem ca elevii noștri să participe activ la culegerea faptelor, la analiza și generalizarea lor, atunci, desigur, nu putem să nu ținem cont în aprecierea cunoștințelor lor de munca pe care au desfășurat-o. Desigur că n-ar fi just ca pe viitor să diminuăm rolul verificării cunoștințelor ca atare, dar la apreciere, pe lîngă însușirea cunoștințelor, să se ia în considerație și participarea mai mult sau mai puțin activă a elevilor pe parcursul întregii lecții. Pare întemeiat faptul ca în aprecierea elevilor să se țină seama de gîndirea

independentă a acestora, de încercările lor de a analiza în mod independent, de a rezolva probleme, de a ajunge la noțiuni abstracte și la generalizări. Aceste aspecte pot să ofere ceva mai mult pentru apreciere decît un „răspuns" care necesită din partea elevului mai puțin raționament și mai mult folosirea memoriei. În acest scop este necesar să se găsească și o formă de evidență adecvată a acestei participări active la lecții.

În discuțiile purtate în legătură cu perfecționarea procesului instructiv, s-a ridicat în ultima vreme și problema cu privire la locul unde trebuie să se facă reconstituirea, verificarea materialului anterior însușit, necesar pentru înțelegerea materialului nou. Cînd s-a vorbit de lecția combinată s-a făcut propunerea ca locul pentru reconstituire să-l constituie partea prevăzută pentru verificare. Într-adevăr sînt cazuri cînd în momentul verificării cunoștințelor putem reconstitui cunoștințele însușite anterior, necesare pentru înțelegerea materialului nou, dar aceasta nu ne scutește ca în timpul discutării materialului nou să ne referim din nou la cele învățate mai înainte, să asigurăm legătura necesară. Deoarece aceasta duce în multe cazuri la o muncă dublă, noi considerăm justificată părerea ca verificarea să nu se facă înainte de discutarea materialului nou, ci în timpul discutării lui. Nu întotdeauna verificarea se poate face dintr-o dată în cadrul reproducerii celor învățate, ci treptat, pe părți. Calitatea și valoarea cunoștințelor reconstituite în timpul studierii materialului nou pot constitui în unele cazuri factorul principal în aprecierea cunoștințelor elevilor.

Cu privire la celelalte momente ale procesului instructiv de care n-am amintit, ne vom opri numai asupra cîtorva lucruri.

Capitolul VI din partea a doua a cărții „Caracterul istoric și situația actuală a teoriilor referitoare la procesul instructiv", bazîndu-se pe unele măsuri cu caracter experimental, se ocupă amănunțit de sistemul fixării cunoștințelor, precum și de felul cum poate varia fixarea în cadrul lecției combinate, căutînd să arate ce consecințe pot avea diferitele rezolvări structurale ale fixării asupra eficienței educative a lecției. În afară de evidențierea *funcției complexe a aplicării cunoștințelor*, al cărei scop este formarea deprinderilor și obișnuințelor necesare, trebuie să se pună accentul și pe funcția aplicativă, care dă posibilitatea să se realizeze fixarea, verificarea gradului de înțelegere a cunoștințelor la un nivel mai înalt decît cel prezent.

Pe ce ne bazăm cînd în legătură cu aplicarea cunoștințelor care formează un aspect complex al procesului instructiv punem în discuție posibilitatea și necesitatea unei „împletiri a funcțiilor"?. Pe faptul că în afară de rolul excepțional pe care diferitele variante ale aplicării cunoștințelor îl îndeplinesc în formarea unor cunoștințe active, ele trebuie să contribuie efectiv și la verificarea și fixarea celor învățate.

Credem că nu se afirmă exagerat cînd se spune că în marea majoritate a cazurilor avem de aface cu o fixare orală și cu o verificare orală luate în sens verbalistic (lucrările scrise, în majoritatea cazurilor, nu schimbă caracterul verbal al înregistrării și verificării). Nu putem considera deocamdată ca satisfăcătoare preocuparea de a realiza „fixarea și verificarea cunoștințelor în cadrul aplicării" în procesul instructiv. Aceasta, fără să mai vorbim de faptul că la o bună parte din obiectele de cultură generală mai persistă încă tendința spre o fixare verbală a materialului faptic. Deseori nu se acordă atenție nici explicării „de ce" lucrurile se petrec într-un anumit fel și verificarea fiind și foarte sumară, se promovează formalismul. Perfecționarea procesului instructiv necesită o cotitură hotărîtoare în sensul de a asigura în măsură tot mai mare funcția aplicării, astfel încît fixarea să fie nu numai un rezultat lăturalnic al aplicării, ci o orientare principală a instrucției. Aci nu este vorba despre o nouă descoperire, ci despre un punct de vedere cunoscut în didactică și metodică, dar care teoretic nu a

fost precizat în detaliu și care nici nu s-a aplicat pe scară întinsă.

În privința verificării cunoștințelor apare o problemă firească, referitoare atît la cercetările de didactică, la cercetările metodicilor speciale, cît și la practică: de ce nu apare un document în care să se arate că profesorul nu trebuie să se mulțumească cu „enumerarea" orală a cunoștințelor, ci *poate fi mulțumit numai atunci cînd elevii* pot cu adevărat să aplice și să folosească cunoștințele? Am mai subliniat că, în afară de răspunsurile orale și scrise, devine tot *mai necesară verificarea modului de* funcționare al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor în problemele practice. Dacă noi recunoaștem că numai cunoașterea activă este prețioasă, iar valoarea cunoștințelor verbale, bazate pe memorie, în majoritatea cazurilor este minimă, atunci din aceasta rezultă că *verificarea trebuie să urmărească rezultatele muncii*. Desigur că verificarea în unele cazuri poate fi și orală, dar și atunci ea trebuie să se manifeste tot mai mult sub forma unei aplicări și rezolvări independente, creatoare a problemelor practice date.

În genere, rezolvarea unor probleme practice, ca cea mai bună posibilitate a verificării, trebuie să se situeze pe primul plan. În aceasta și constă de fapt funcția de verificare din care rezultă că „tendința generală de extindere a aplicării" cuprinde în afară de sarcinile didactice privind formarea deprinderilor și priceperilor și funcțiile de fixare și de verificare a cunoștințelor.

În cele spuse n-am epuizat toate problemele și sarcinile care se ridică în legătură cu structura procesului instructiv, care în ultima instanță se poate planifica creator, dinamic. Am amintit numai cîteva dintre cele mai importante probleme și sarcini care se pun în legătură cu sistemul instructiv. Subliniem, în încheiere, că în legătură cu problemele perfecționării procesului instructiv în R.P.U. am prezentat numai un program minimal de transformări privind structura lecției, posibil a se înfăptui chiar de pe acum. Desigur pot fi formulate și schimbări radicale. Dar acestea vor trebui preconizate numai pe baza unor cercetări științifice și *experiențe* desfășurate în această direcție.

În sfîrșit, trebuie menționat că problema structurii raportată la perfecționarea procesului instructiv reprezintă doar o mică parte a problemelor care-și așteaptă rezolvarea. Această parte este desigur importantă pentru că îmbunătățirea structurii lecțiilor poate să contribuie mult la apropierea școlii de viață, la *intensificarea dinamismului* și a eficienței educației, la perfecționarea problemelor de metodică în spiritul în care le-a tratat Strezikozin în lucrarea sa „Cultura metodică a școlii noi".

Dar problema metodelor și a procesului metodic depășește limitele referatului de față.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

CONSIDERAŢII CU PRIVIRE LA MANUALUL DE GEOGRAFIA PATRIEI PENTRU CLASA A IV-a *

În cadrul planului de învăţămînt pentru şcoala de 8 ani, la clasa a IV-a s-a introdus, ca obiect de studiu separat, geografia patriei.

Acest curs constituie continuarea materiei din clasa a III-a unde s-a predat geografia raionului şi a regiunii natale. Predarea geografiei patriei în clasa a IV-a este justificată şi din punct de vedere pedagogic fiind în conformitate cu principiile de bază — respectarea particularităţilor de vîrstă, studierea de la apropiat la depărtat, de la simplu la complex.

Dacă în clasa a III-a elevii sînt familiarizaţi cu noţiunile elementare de geografie pe baza exemplelor concrete luate din geografia satului, raionului şi regiunii, în clasa a IV-a sfera cunoştinţelor geografice ale elevilor se lărgeşte cu noi cunoştinţe, se adîncesc fenomenele geografice potrivit puterii de înţelegere mai mari pe care o au elevii în această clasă. Aşa, spre exemplu, dacă în clasa a III-a elevii şi-au însuşit noţiunea de *munte*, în clasa a IV, pe baza exemplelor concrete (Munţii Carpaţi), sfera noţiunii de *munte* se lărgeşte. Elevii îşi însuşesc noţiuni noi — depresiune, chei, podiş, deltă etc. De asemenea, dacă în clasa a III-a li s-a vorbit elevilor despre întreprinderile industriale, unităţile agricole din regiunea lor — fără a extinde aceste cunoştinţe, fără a face generalizări pe baza unor date concrete oferite de regiunea înconjurătoare — în clasa a IV-a, pe baza noilor cunoştinţe şi a generalizării, elevii îşi dau seama că aceste aspecte ale economiei locale se integrează armonios în economia generală a ţării.

Însuşirea unor cunoştinţe noi despre aşezarea şi condiţiile naturale ale R. P. Romîne, despre oraşe, populaţie, economie, schimburile economice externe etc. contribuie din plin la formarea concepţiei materialist-dialectice a elevilor, la cunoaşterea patriei şi, prin aceasta, la educarea lor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar. Aceasta se realizează atît în activitatea din clasă cît şi în afară de clasă.

Un izvor important şi permanent de cunoaştere la îndemîna elevilor şi a profesorului îl constituie manualul.

Referindu-se la necesitatea folosirii manualului de geografie în şcoală, geograful sovietic *V. G. Erdeli* arată că, înainte de toate, de manual au nevoie elevii, deoarece în el se găsesc noţiunile de bază formulate clar, termenii sînt explicaţi, iar desenele şi celelalte materiale ajutătoare înlesnesc asimilarea materialului didactic. De asemenea, de manual are nevoie şi profesorul, deoarece în manual se arată sistemul de expunere al cunoştinţelor, volumul acestora şi succesiunea lor, avîndu-se în vedere particu-

* Geografia Republicii Populare Romîne — manual pentru clasa a IV-a, autori Mihai Iancu şi Maria Negulescu, Editura de stat didactică şi pedagogică, Buc., 1962.

laritățile de vîrstă și nivelul de înțelegere al elevilor. Partidul și guvernul au pus la dispoziția elevilor noștri din școala de 8 ani manuale gratuite, iar Ministerul Învățămîntului, urmînd linia trasată de partid, acordă o grijă deosebită, prin Editura didactică și pedagogică, îmbunătățirii continue a manualelor atît în ce privește conținutul, cît și forma de prezentare, pentru ca acestea să răspundă tot mai mult sarcinilor și cerințelor mereu crescînde ale școlii din patria noastră.

In cele ce urmează ne vom referi la manualul de geografie de clasa a IV-a, încercînd să scoatem în evidență atît părțile pozitive, cît și unele deficiențe care se constată în concepția generală care a stat la baza elaborării lui.

Manualul de geografie de clasa a IV-a este axat pe cîteva probleme principale, care pot fi desprinse cu ușurință din lectura manualului. Astfel, una dintre ele, care constituie de altfel firul conducător al manualului, este explicarea cunoștințelor geografice în lumina materialismului dialectic și istoric, scoaterea în evidență a legăturii dintre fenomene, a evoluției în timp a fenomenelor geografice. Astfel, la pag. 11 se spune: „Carpații s-au născut cu multe milioane de ani în urmă, prin încrețirea și ridicarea straturilor pămîntului. Ei sînt alcătuiți din pietre felurite, pe care apele și vînturile le rod necontenit". Din pasajul citat reiese, pe înțelesul elevilor, atît evidențierea problemei evoluției, cît și acțiunea celor două forțe cu caracter contrar — agenți interni și externi — care acționează asupra scoarței pămîntului, modificînd-o necontenit.

La prezentarea și explicarea reliefului patriei se arată legătura reciprocă dintre structura geologică și bogățiile subsolului, dintre înălțimea munților și structura geologică. Așa, de exemplu, la pag. 14 se menționează: „Munții Rodnei sînt cei mai înalți munți din Carpații Orientali, deoarece, fiind alcătuiți din pietre tari, au fost mai puțin tociți"; la pag. 37 se arată legătura dintre vîrsta munților și înălțimea lor: „Priviți dinspre Balta Albă — e vorba despre Munții Dobrogei — aceștia apar cu creste ascuțite și semețe ca toți munții, deși au înălțimi de dealuri... Vechimea lor este mai mare decît a Carpaților, deoarece Munții Dobrogei s-au ridicat înaintea acestora. La început ei au fost mai înalți decît Carpații de astăzi. De atunci au trecut însă multe sute de milioane de ani, timp în care Munții Dobrogei au fost roși de vînturi, ploi etc., înălțimea lor scăzînd treptat.

Manualul rezolvă și o altă problemă importantă pentru înțelegerea materialistă a fenomenelor de geografie fizică privitoare la relief. Astfel, împărțirea reliefului pe diferite forme geomorfologice este arătată în manual nu ca ceva separat, fără legătură între acestea, ci în mod just, pe baza continuității formării reliefului, însă în condiții diferite — pag. 40: „Dealurile subcarpatice s-au născut de asemenea prin încrețirea straturilor pămîntului ca și munții, dar mult mai tîrziu... ele sînt alcătuite din pietre mai puțin tari decît cele din care sînt clădiți munții".

Este un merit al autorilor că tot timpul reușesc să îmbine just materialul descriptiv cu cel explicativ, dînd explicații juste și pe înțelesul elevilor asupra nașterii și evoluției diferitelor obiecte și fenomene geografice. Folosind forme diferite de expunere (descrierea, povestirea, lectura etc.) autorii au reușit să imprime manualului o ținută științifică, ținîndu-se seama de vîrsta și de cunoștințele elevilor din această clasă.

Manualul este axat pe comparații atît în ce privește problemele de geografie fizică, cît și cele de geografie economică. De exemplu, fără a prezenta fenomenele de vulcanism și orogeneză ca probleme aparte, autorii prezintă pe înțeles diferențele dintre munții de încrețire și cei vulcanici, lăsînd ca adîncirea fenomenelor respective să se facă mai tîrziu, în clasele mai mari. În această privință, la pag. 11 și 12 se spune:

„Șirul de munți dinspre Transilvania este format din pietre provenite dintr-o materie vîscoasă ieșită din interiorul pămîntului prin izbucnirea vulcanilor... Munții formați din aceste pietre se numesc munți vulcanici. Șirul de munți dinspre Moldova a provenit din încrețirea și înălțarea straturilor de pămînt".

O trăsătură pozitivă a manualului — în explicarea științifică a materialului — o constituie legătura permanentă dintre problemele de geografie fizică și cele de geografie economică. Autorii prezintă, în mod accesibil elevilor, legătura strînsă dintre mediul geografic și societate, modul de folosire a resurselor solului și subsolului, în strînsă legătură cu orînduirea social-economică. Fiecare capitol de geografie fizică se termină cu concluzii de ordin economic. Problemele economice actuale sînt prezentate comparativ cu situația din trecut. Tot ca aspect pozitiv al manualului trebuie apreciată și strădania autorilor de a prezenta ramurile industriale nu static, ci în evoluția lor — trecutul, prezentul și perspectivele — precum și legăturile fiecăreia dintre acestea cu alte ramuri ale economiei naționale.

Tratat în felul acesta, valoarea instructiv-educativă a manualului crește, iar cunoștințele pe care le însușesc elevii devin mai trainice, mai convingătoare, ei înțelegînd mai bine rolul pe care îl are una sau alta din ramurile industriei și importanța pe care o acordă regimul nostru pentru dezvoltarea lor în cadrul economiei naționale.

O altă problemă care se desprinde din lectura manualului este educarea dragostei la elevi față de patria socialistă, față de regimul nostru de democrație populară.

Orientarea manualului în această problemă se reflectă în fiecare capitol, profilîndu-se însă mai pregnant atunci cînd este vorba de geografia economică.

Astfel, cînd se vorbește de una din cele mai importante bogății ale patriei noastre — petrolul — se spune, la pag. 8 și 9: .....„Petrolul este una din cele mai prețioase bogății ale noastre. Petroliștii lucrează cu spor spre a da patriei cît mai mult petrol. Ei știu că astăzi, mulțumită regimului de democrație populară din țara noastră, petrolul nu mai este întrebuințat pentru îmbogățirea exploatatorilor".

De asemenea, atunci cînd se tratează fiecare ramură a economiei, se scot în evidență bogățiile țării, locul pe care îl ocupă țara noastră între celelalte țări ale Europei sau ale lumii. De exemplu, la pag. 89 se spune: „Republica Populară Romînă este a 11-a țară din lume în ceea ce privește producția petrolului...".

Unele capitole — cum sînt cele privind energia electrică, cărbunii, siderurgia ș.a.— sînt însoțite de scurte fragmente de lectură, înfățișînd fie aspecte din trecutul țării noastre, fie aspecte din viața de astăzi a muncitorilor. La fiecare capitol se arată schimbările survenite în economia și în viața oamenilor muncii. Iată, spre exemplu, la pag. 91 unele aspecte comparative referitoare la industria petrolului: „Astăzi această bogăție este un bun al întregului popor. În anii regimului de democrație populară s-au descoperit noi zăcăminte de petrol. S-au săpat noi sonde, s-au perfecționat metodele de scoatere a petrolului, iar producția a crescut an de an. Muncitorii petroliști trăiesc azi o viață nouă și fericită".

Aproape la fiecare capitol se arată ce s-a realizat în anii regimului democrat-popular, măsurile luate în legătură cu cercetarea solului și a subsolului etc., pentru a face să crească bogăția țării și bunăstarea întregului nostru popor muncitor.

Problema educării elevilor în spiritul dragostei față de patrie nu lipsește nici cînd este vorba de probleme de geografie fizică. În aceste capitole se îmbină bogăția, varietatea și frumusețea peisajului cu realizările din anii puterii populare: „Culmi lungi acoperite de păduri cu umbră deasă, pe unele locuri pășuni cu flori viu colorate ce par un covor pestriț, izvoare limpezi și reci,

apoi pîraie repezi... În aceste locuri, în anii regimului nostru democrat-popular s-au construit numeroase cabane și case de odihnă...“ „În munți sînt minunate locuri de odihnă și recreare pentru oamenii muncii trimiși aici prin grija partidului și a guvernului“.

Prezentarea peisajelor țării se face multilateral. În texte concise sînt prinse aspecte variate care ridică interesul elevilor pentru problema tratată, cultivîndu-le sentimentul de dragoste pentru natura patriei.

Iată, spre exemplu, descrierea munților Bucegi care dezvăluie măreția acestor munți: „Tot mai sus. Urcușul este greu. Peretele din față se înalță aproape drept, de neînvins. Se văd bine pietrele din care este alcătuit — bolovani mari, amestecați cu prundișuri și nisipuri, toate întărite de nu se pot desprinde... La dreapta, în marginea unei prăpăstii apar colți ascuțiți de stîncă, iar înainte o culme rotunjită mai înaltă. Este vîrful Omul de 2 507 m înălțime“. În continuare se vorbește despre frumusețea și bogăția lor... „Fagi groși cu coroanele mari umbreau cărarea. Ierburi și flori se vedeau în toate părțile“. „De necrezut ce văd ochii... ai înainte un cîmp larg, cu ridicături din loc în loc, cu tufe rare de ienupăr, cu ierburi bogate și flori viu colorate. Pîlcuri de bujori de munte roșii ca para focului îți atrag atenția... De pe vîrful Omul orizontul este foarte larg. Spre nord, departe, se văd satele și orașele din Reg. Brașov. Spre est se vede Valea Prahovei ce apare ca un șanț uriaș de-a lungul căruia trece calea ferată“. Iar ca o concluzie se arată importanța și valorificarea munților: „...Pe vîrful Omul se află cel mai înalt observator meteorologic din țara noastră... Pentru priveliștile lor minunate, Munții Bucegi sînt cei mai vizitați munți din țară. În apropierea lor se găsesc orașele: Ploiești, Brașov. În acești munți vin turiști din întreaga țară. S-au construit aici, în timpul regimului democrat-popular, numeroase cabane, unde excursioniștii sînt găzduiți“.

Asemenea descrieri, care transmit elevilor cunoștințe despre natura patriei, într-o formă atrăgătoare și accesibilă vîrstei lor, le întîlnim în mai multe capitole de geografie fizică.

Pe lîngă aspectele pozitive menționate mai sus, manualul reflectă și unele lipsuri. De exemplu, cînd se arată dezvoltarea fiecărei ramuri a economiei R. P. Romîne sau cînd se vorbește despre comerțul nostru exterior s-ar fi putut sublinia mai puternic ajutorul frățesc și multilateral acordat țării noastre de către U.R.S.S. și de către celelalte state socialiste.

Avînd în vedere că în clasa a IV-a geografia trebuie să constituie atît baza pentru înțelegerea geografiei fizice regionale (țări, continente), cît și baza înțelegerii geografiei fizice generale, ar fi fost firesc, după părerea noastră, ca atît în programă, cît și în manual să se dea unele elemente de bază privind geografia fizică generală, pentru a se putea explica și înțelege mai bine diferite fenomene.

Iată cum sînt prezentate unele probleme în manual și în programă la capitolul „Apele R. P. R.“: „În țara noastră sînt multe ape curgătoare. Aproape toate apele mari izvorăsc din Munții Carpați, de unde pleacă în toate direcțiile ca spițele unei roți uriașe și se varsă în Dunăre. În drumul lor spre vărsare în Dunăre rîurile mari care izvorăsc din Carpați străbat munții, apoi dealurile și cîmpiile. În munți rîurile curg repede, printre dealuri mai încet, iar la cîmpie se domolesc“. Ce se desprinde din acest pasaj? Se dă materialul faptic în legătură cu principalele elemente ale rîului, se descriu alte ape etc., dar problema se oprește aici, nu se trece la generalizare, la formarea noțiunii de curs al rîului (superior, mijlociu și inferior); de asemenea, s-ar fi putut da și noțiunea de mal stîng și mal drept.

Aceste completări n-ar fi dus la supraîncărcare și ar fi ridicat nivelul de înțelegere, ar fi contribuit mai mult la aprofundarea materialului de către elevi; ceea ce propunem nu este altceva decît finalul analizei care se face, concluzia firească desprinsă din materialul faptic analizat, ceea ce duce la îmbogățirea cunoștințelor elevilor, la dezvoltarea gîndirii lor, fără a cere din partea acestora eforturi deosebite.

La unele capitole pe care le-am subliniat ca pozitive (cap. relief — cînd se face împărțirea munților în munți de încreștere și munți vulcanici) se puteau da cunoștințe mai ample legate de vulcanism, fie chiar și sub formă de lectură; la fel și în ce privește fenomenul de cutare a scoarței terestre.

În unele probleme este părăsit fenomenul geografic principal și se dau, sub formă de povestire, elemente legate de ocupația locuitorilor. Așa este cazul la pag. 54, unde se descriu anotimpurile — deci probleme legate de climă: „Toamna, soarele nu mai strălucește cu putere ca în timpul verii. Începe un nou an școlar. Se culeg roadele de pe ogoare, din livezi și din vii. Zilele încep să se scurteze și apar cețuri și ploi mărunte". După cum se vede, accentul cade pe ocupația locuitorilor în timpul toamnei și nici de cum pe o problemă de climă, care în zona noastră are drept consecință formarea anotimpurilor (ținînd seama de așezarea geografică a țării noastre pe glob). În general, problema climei este incomplet tratată. Ținînd seama că noțiunea de climă este una dintre cele mai grele, autorii au căutat să simplifice cît mai mult materialul. După părerea noastră, în această privință s-a trecut peste o problemă importantă — ceea ce au învățat elevii în clasa a III-a în legătură cu elementele climei: vremea localității natale, a raionului și regiunii.

Despre un alt element al climei — vînturile — în manual se spune: „Vînturile au direcții diferite în țara noastră. Cel mai cunoscut este Crivățul". În continuare, se descrie un alt vînt cunoscut — Austrul. Nu se spune însă nimic despre vînt în general — ce sînt vînturile, cum se împart (criterii de clasificare) — bineînțeles ținînd seama de puterea de înțelegere a elevilor. De altfel, această problemă nu este greu accesibilă elevilor, deoarece fiecare își dă seama cel puțin de efectul vîntului. Necesitatea adîncirii cunoștințelor elevilor în legătură cu această problemă este determinată și de predarea ei în clasele următoare, și în primul rînd în clasa a V-a, cînd cu greu vor putea fi înțelese aspecte similare privind musonii, taifunul, vînturile alizee etc.

Ținînd seama de noua orientare a planului de învățămînt privind predarea geografiei în școală — îmbinarea la clasa a V-a a elementelor de geografie fizică generală cu cele de geografie regională — aceste cunoștințe erau necesare.

O problemă care se pare că a fost insuficient de clară pentru autorii manualului constă în aprecierea volumului de cunoștințe referitoare la problemele de geografie economică și politică care trebuie să se transmită elevilor. Se pune întrebarea dacă este posibil ca la nivelul de înțelegere al elevilor din clasa a IV-a să se dea explicații în legătură cu unele noțiuni cum ar fi: economie socialistă, împărțirea economiei pe ramuri de bază, împărțirea industriei și agriculturii pe ramuri și subramuri? De asemenea, dacă se pot transmite cunoștințe bine definite referitoare la unele măsuri luate de regimul nostru de democrație populară privind reforma agrară, naționalizarea industriei etc.?

După părerea noastră, problema trebuie pusă în felul următor: din moment ce se amintesc în manual aceste probleme ele trebuie și lămurite. N-avem dreptul să folosim termeni ori definiții fără a le da și explicațiile corespunzătoare. Aici se ridică o problemă similară cu aceea referitoare la partea I a manualului — geografia fizică a patriei — unde arătam că geografia de clasa a IV-a trebuie să constituie baza pentru însușirea cunoștințelor la clasa a

V-a și a VI-a. La fel trebuie privit și materialul de geografie economică și politică a patriei care poate pregăti înțelegerea unor noțiuni, ce vor fi însușite de către elevii clasei a V-a, cum ar fi: economia națională, economia socialistă etc. Fără o pregătire prealabilă pe baza unui material concret pe care-l oferă clasa a IV-a, aceste noțiuni vor fi însușite de către elevi cu mai mare greutate la clasa a V-a și a VI-a.

În manual aceste explicații sau lipsesc cu totul sau sînt numai amintite, fără a fi și explicate, iar unele cunoștințe, cum ar fi cele referitoare la naționalizarea principalelor mijloace de producție se rezumă doar la enunțarea termenului care se dă în paranteză.

La asigurarea unui conținut corespunzător al manualului contribuie și alte probleme de ordin pedagogic, cum ar fi întrebările recapitulative la fiecare capitol, materialul intuitiv (scheme, fotografii, ilustrații, hărți) și stilul manualului. Din acest punct de vedere, o trăsătură pozitivă a manualului constă în aceea că la sfîrșitul fiecărei lecții se dau întrebări și exerciții. Prin aceste întrebări autorii s-au străduit să verifice nu numai ceea ce au învățat elevii, ci să-i și determine să gîndească, să facă comparații, să ridice probleme pe marginea textului. Spre exemplu, la cap. „Populația" se pun asemenea întrebări: cum trăia populația țării noastre în trecut?, ce măsuri s-au luat pentru ocrotirea sănătății oamenilor muncii?, ce măsuri s-au luat pentru răspîndirea științei și culturii în satele patriei noastre?; la cap. „Economia țării noastre în trecut și azi": care era situația industriei țării noastre înainte de 23 August 1944?, care era starea agriculturii?, cine stăpînea principalele avuții ale țării?, ce realizări s-au obținut în industrie în anii puterii populare?, dar în agricultură?

De asemenea, în manual se dau explicații privind diferite noțiuni geografice, ilustrate apoi cu fotografii și concretizate în cele două hărți generale colorate de la sfîrșitul manualului (harta fizică și cea administrativă).

În general, autorii au acordat o mare atenție materialului ilustrativ, căutînd să îmbine, prin diferite semne convenționale, imaginile generale din natură cu reprezentarea acestora pe hartă. Așa spre exemplu, în capitolul „Carpații Orientali", p. 15, se dă schema munților, textul fiind ilustrat cu imagini luate din Munții Rodnei, Cheile Bicazului, Masivul Ceahlău, Munții Ciucașului ș. a. La fel e ilustrat și capitolul „Carpații Meridionali", unde se dau 14 imagini care reprezintă vederi generale luate din diferite centre în care se prelucrează bogățiile acestor munți. În acest caz, îmbinarea cunoștințelor geografiei fizice cu cele de geografie economică este reușită.

Problema materialului ilustrativ existent în manual suferă și de o serie de lipsuri. Acestea depășesc însă răspunderea autorilor manualului, ele privind editura.

În primul rînd, semnalăm faptul că atît ilustrațiile cît și hărțile sînt redate în albastru. Din această cauză nu este posibilă sesizarea din plin de către elevi a frumuseților și caracteristicilor peisajului patriei noastre. Pentru sublinierea acestei lipse a manualului dăm și răspunsul unui elev din clasa a IV-a de la o școală din București. Fiind întrebat cu ce culoare se reprezintă munții pe hartă, el a răspuns foarte sigur: „Cu albastru". De ce? Deoarece așa a văzut el în manual. Așadar, folosirea unei singure culori duce la formarea de reprezentări denaturate la elevi, pe care cu greu le vom putea corecta mai tîrziu, în clasele mai mari.

Unele hărți, cum sînt cele care reprezintă șirurile de munți (Carpații Orientali, Meridionali și Apuseni, precum și Munții Dobrogei), cuprind date care depășesc textul manualului, creînd în felul acesta greutăți în însușirea materialului de către elevi.

O altă problemă care se desprinde din manual este aceea a neconcordanței dintre manualul clasei a III-a și manualul clasei

a IV-a în problema definițiilor, mai ales la geografia fizică. Iată cîteva exemple: La definirea dealurilor, în manualul de clasa a IV-a se arată că „Dealurile sînt înălțimi mai mici decît munții", iar în manualul de clasa a III-a că „Ridicările de pămînt mai înalte și mai prelungi decît movilele se numesc dealuri" (p. 36 în manualul Geografia orașului București). În manualul de clasa a III-a cîmpia este definită ca o „suprafață de pămînt întinsă, fără ridicături sau adînciturі prea mari...", iar în manualul din clasa a IV-a se spune: „Cîmpiile sau șesurile sînt suprafețe de pămînt netede. Pe cîmpii mergi fără să urci sau să cobori". Sînt diferite și definițiile date satului, raionului, dar nu în sensul completării și dezvoltării cunoștințelor obținute în clasa a III-a, ci al îngustării acestora. Așa spre exemplu, orașul este definit ca „unitate administrativă mai mică", iar comuna ca „unitate administrativă cea mai mică".

Din aceste exemple se desprinde lipsa respectării principiului concentric în predarea cunoștințelor, principiu care cere atît reluarea acestora (în cazul nostru a definițiilor), cît și îmbogățirea cu noi elemente și dezvoltarea noțiunilor, pentru ca treptat să se ajungă la definiții științifice complete.

Legată de forma de prezentare este și problema stilului. Unele subcapitole — „Principalele grupe muntoase din Carpații Meridionali", „Marea Neagră", „Delta Dunării" ș. a. — sînt prezentate sub formă de excursie sau de povestire. Acest procedeu face ca elevul să nu poată sesiza întotdeauna ideile principale referitoare la temă. Pentru a forma la elevi noțiuni juste este necesar să se dea în primul rînd materialul faptic. Forma descriptivă de expunere a materialului ajută în mare măsură pe elevi ca să sesizeze mai ușor trăsăturile esențiale ale fenomenului respectiv, ei pot deosebi ușor elementele esențiale de cele ne esențiale. În modul în care sînt tratate subcapitolele enumerate mai sus elevii pot fi furați de firul povestirii, fără a sesiza însă ceea ce este principal. Sîntem de părere că la această clasă e bine să se folosească cu precădere forma descriptivă de expunere, îmbinată cu cea narativă.

Dacă stilul textelor din partea privind geografia fizică este la nivelul cunoștințelor elevilor din clasa a IV-a, unele texte din capitolele privind geografia economică sînt mai seci, mai aride. Uneori cunoștințele sînt expuse într-un stil prea telegrafic, prea lapidar („Industria prelucrării lemnului"). Alteori se dau cunoștințe la un nivel inferior pregătirii elevilor din clasa a IV-a. De pildă, la subcapitolul „Industria textilă și a confecțiilor" găsim următoarele: „Îmbrăcămintea de iarnă este groasă și călduroasă și se confecționează din stofă, postav, blănuri și împletituri". Considerăm că elevii au asemenea cunoștințe chiar înainte de a intra în școală.

Lecturile geografice din manual sînt bine alese și înviorează mult textul, în special la capitolele de geografie economică (fragmentele din „Pagini contemporane" de Geo Bogza sau din „Paralela 45°" de Pop Simion ș. a.).

Credem că ar fi bine să se înmulțească numărul acestor lecturi geografice, mai ales la capitolele care tratează probleme de geografie fizică, cu fragmente din „Tablou geografic" de Geo Bogza, care prezintă deosebit de sugestiv multe și variate aspecte geografice din țara noastră — Carpații, Dunărea, Marea Neagră ș. a.

Considerăm că ar trebui introdus și capitolul „Bogățiile subsolului" (cărbuni, petrol, metale feroase și neferoase), precum și un subcapitol privind energia electrică, deoarece în manual se vorbește despre hidro și termocentrale, despre curentul electric care luminează casele și pune în mișcare mașinile.

Subcapitolul „Orașele R.P.R." ar trebui inclus la capitolul „Populația R.P.R.", conform programei; în acest caz va trebui să se refacă textul despre orașul București, deoarece nu putem spune că „orașul Bucu-

rești este un important nod de cale ferată", înainte de a vorbi despre transporturi.

★

In concluzie, manualul de geografie pentru clasa a IV-a este elaborat pe baze științifice, în lumina materialismului dialectic și istoric. Este bogat în conținut și corespunde particularităților de vîrstă ale elevilor. Autorii fac o permanentă legătură între cunoștințele de geografie fizică și cele de geografie economică. Materialul și ilustrațiile sînt îmbinate în mod armonios, contribuind la educarea comunistă a elevilor, la cunoașterea frumuseților și bogățiilor țării noastre, a realizărilor regimului democrat-popular, pentru aceasta folosindu-se des comparația între prezent și trecut.

Considerăm necesar ca viitoarea ediție a manualului de geografie pentru clasa a IV-a să corespundă mai complet cerințelor programei și propunerilor de îmbunătțire.

PETRE BARGAUANU și
IOANA GOGAN

REVISTA ITALIANĂ „RIFORMA DELLA SCUOLA"

Pedagogia oficială italiană parcurge în prezent în Italia o etapă de criză, care oglindește contradicțiile capitalismului monopolist, situația deosebit de grea din domeniul învățămîntului și al cercetării științifice pedagogice, pe plan național. Calificarea științifică a rămas și ea cu mult în urma adevăratelor cerințe: cadrelor universitare nu li se solicită să facă muncă științifică, ci să desfășoare doar activitate didactică; cursurile de la facultățile care-i pregătesc pe viitorii specialiști în pedagogie durează doar 4 ani, iar prin examenul de diplomă fiecare absolvent obține titlul de „doctor".

Multe dintre publicațiile de specialitate au orientare mistică, tratînd totodată în mod declarativ despre diferite probleme, ca o consecință a politicii școlare promovate de Partidul Democrat-Creștin (partidul de guvernămînt) și a insuficientei pregătiri a majorității cadrelor didactice și a cercetătorilor. Dintre revistele cu orientare realistă fac parte: „*I problemi della pedagogia*" (organ al Institutului de pedagogie al Universității din Roma), „Istruzione tecnica e realizzazioni" (organ al Inspectoratului provincial al Instrucției tehnice din Torino), „Monda e ragazzi" (revistă internațională de studii și documentare asupra mijloacelor recreative pentru copii) ș. a.; „Riforma della scuola" ocupă în rîndul acestora locul cel mai important.

Revista „Reforma școlii", editată la Roma, la Editori Riuniti, sub îngrijirea Prof. Lucio Lombardo Radice (Director responsabil) și a Dinei Bertoni Jovine (Director), în 1962 a împlinit 8 ani de existență.

Apariția ei e lunară, iar numărul de pagini de obicei e de 36. Articolele publicate abordează diferite subiecte culturale și didactice, reflectînd principalele preocupări ale învățămîntului din Italia în etapa actuală, interpretîndu-le și propunînd soluții pentru *ieșirea școlii din starea de înapoiere* și criză în care se află. Orientarea revistei e progresistă, interpretarea marxist-leninistă ocupînd locul central. Întîlnim articole semnate de pedagogi și psihologi cu multă experiență, atît comuniști cît și necomuniști, ca: Ranunccio Bianchi Bandinelli, Angiola Massucco Costa, Dina Bertoni Jovine, Romano Ledda, Cesare Luporini, Giuseppe Montalenti, Lucio Lombardo Radice, Luigi Volpicelli, Francesco Zappa ș. a.

Tematica oferă cititorului posibilitatea de a grupa articolele publicate în următoarele categorii: editoriale (teoretice și metodico-didactice); referitoare la necesitatea reformei școlare; dezbateri asupra conținutului învățămîntului și a metodelor de predare; probleme de psihologie; școala în lume; școala și națiunea; educația cetățenească; scrisori către director; lecturi; monografii ș. a. Noi ne vom ocupa, în cadrul acestei prezentări, de: 1) problemele actuale ale școlii italiene oglindite în unele editoriale; 2) necesitatea reformei școlare în Italia; 3) psihologia și școala; 4) unele probleme de didactică. Vom avea în vedere felul în

care se oglindesc aceste teme în numerele revistei apărute în ultimii doi ani.

★

I. *Problemele actuale ale școlii italiene* sînt tratate în mod curent în editorialele revistei. Astfel, în articolul *„Cele trei puncte decisive"* („I tre punti decisivi", nr. 2/1961), Lucio Lombardo Radice, făcînd referiri asupra desbaterilor care au avut loc în Camera Deputaților pe marginea „planului de zece ani de dezvoltare a școlii italiene", după ce scoate în evidență superioritatea proiectului propus de comuniști, exprimă obiecții substanțiale împotriva celui guvernamental (democrat-creștin). Proiectul susținut de deputații democrați-creștini „nu este un instrument capabil de a determina o însănătoșire efectivă a școlii italiene", din cauză că nu rezolvă în mod just trei probleme de bază: a) școala particulară; b) recrutarea, formarea și tratamentul învățătorilor; c) școala obligatorie pentru copiii pînă la 14 ani, conținutul ei.

Autorul combate punctul de vedere al deputatului Franceschini (democrat-creștin), care a propus Camerei Deputaților ca 80% din suma acordată de stat prin buget pentru învățămîntul general pînă la 14 ani să fie repartizată școlilor particulare. Se arată, în articol că „banul public trebuie să meargă în întregime la școala publică", deoarece „numai pe baza acestui principiu constituțional pot fi însănătoșite atît școala publică, cît și cea particulară".

E demonstrată, totodată, necesitatea îmbunătățirii condițiilor de salarizare a cadrelor didactice, care trebuie să ducă la dublarea salariilor. În urma acestor măsuri s-ar putea mări și volumul de muncă al învățătorilor, ajungînd și el pînă la dublare, prin introducerea activităților auxiliare, pe care „școala modernă și completă trebuie să le dezvolte". Lucio Lombardo Radice consideră că 90% din actualele catedre școlare trebuie să fie scoase la concurs; el cere existența unei școli „efectiv obligatorii și realmente unice" (pentru copiii de la 6—14 ani), urmată de o „școală elementară-medie, de cultură, fără latină, care să garanteze tuturor cetățenilor acea amplă și solidă cultură de bază, necesară pentru orice activitate într-o societate modernă și evoluată". Aceste rezultate nu pot fi obținute prin introducerea de simple modificări în sistemul școlar deja existent, „renovarea și modernizarea trebuie să fie radicale".

Autorul articolului face apel la partidele democratice și progresiste, la sindicatele muncitorilor și învățătorilor, la diferite asociații și reviste, să abordeze cu curaj problemele școlare, ținînd seama de realitatea italiană.

În articolul *„Termenii alegerii"*, („I termeni della scelta nr. 4/1961), publicat de Alessandro Natta, se folosesc argumente care dovedesc superioritatea școlii sovietice față de *„pluralismul școlar"* din țările capitaliste, în frunte cu cel din S.U.A. Realitatea confirmă teza că „pluralismul" e un principiu „absurd și anacronic", un „mit al secolului al 18-lea", „al concurenței între sisteme și organizații școlare diferite și opuse".

E susținută *necesitatea intensificării* luptei împotriva sprijinirii de către stat a școlilor confesionale, care tind să se generalizeze. Se cere să fie demascate cu hotărîre compromisurile personalităților politice și ale partidelor care „fac profesie de laicism și democrație"; e exprimată, de asemenea, necesitatea creării unei solidarități între învățători, muncitori, tineret etc. în vederea îmbunătățirii situației școlii.

În editorialul intitulat *„Gramsci astăzi"* („Gramsci oggi", nr. 5/1961), Francesco Zappa arată că lucrările lui Antonio Gramsci conțin idei importante referitoare la reorganizarea școlii italiene conform necesităților actuale. Aceste idei derivă din epocalele realizări ale Marei Revoluții Socialiste din Octombrie.

Gramsci a susținut dreptul la învățătură pentru toți cetățenii, a văzut necesitatea școlii unice pentru copiii în vîrstă de pînă la

15—16 ani, a preconizat stabilirea de noi raporturi între munca intelectuală și cea manuală, precum și legarea școlii de viață. Acest punct de vedere pentru școala italiană „asumă o valoare tipică de orientare în momentul actual, în care lupta pentru reforma școlară a intrat în faza decisivă".

În articolul intitulat: *„Mult „vechi" în „nou"* („Molto „vecchio" nel „nuovo" nr. 6—7/1961), Cesare Luporini comentează proiectul „Medici" și reforma „Bosco" a școlii, arătînd că „noul", în felul în care apare el în schimbările care au intervenit în ultimii ani în sistemul de învățămînt italian, constituie de fapt „adaptarea strălucită a clericalismului la modelul unei societăți industriale în dezvoltare, dominată de monopoluri particulare". În programele școlare se oglindesc cu prisosință ideile mascării vechiului în nou. De exemplu, găsim recomandări pentru: „intuirea armoniei profunde care guvernează „Creația".

Un astfel de proiect de lege — arată Cesare Luporini — e lipsit de o viziune de ansamblu asupra școlii și nici nu poate garanta perspectivele ei „moderne, laice și democratice".

În *„Lupta fără compromisuri"* („Lotta senza compromessi" nr. 10/1961), Romano Ledda arată greaua situație în care a ajuns școala italiană. În învățămîntul elementar, cît și în cel profesional, mediu și superior sînt semne de „desintegrare", ceea ce dovedește că școala se găsește deja „la marginea catastrofei". Președintele Consiliului de Miniștri (Amintore Fanfani), luînd cuvîntul la „Colocviul național al profesorilor catolici", care a avut loc în orașul Assisi, a declarat că întreaga problemă școlară va fi rezolvată de către „planul de zece ani". Autorul acestui articol arată însă că „planul" nu-și propune să rezolve cele mai importante probleme ale școlii; Partidul Democrat Creștin își îndreaptă privirile asupra școlii numai din interesul „de a face față celor mai presante cerințe ale grupurilor monopolurilor italiene și ale Pieții Comune".

În *„Școala, societatea și cultura"*, („Scuola, società e cultura", nr. 12/1961), Giuseppe Montalenti abordează tema dezbaterii care a avut loc la Roma în zilele de 25—26 noiembrie 1961 la „Teatro Dei Satiri", la care au participat personalități importante din viața culturală italiană.

Atît cu această ocazie, cît și cu altele, a reieșit că școala italiană nu ajută tineretul să se formeze conform cu necesitățile vieții actuale, la nivelul progresului științific și tehnic. Autorul articolului consideră că indiferența față de fenomenele naturii și influența nefastă a ideilor filozofice ale lui Benedetto Croce au dus la subaprecierea științei. În Italia nu există o împletire armonioasă între pregătirea umanistică și cea științifică. De aceea „omul pe care îl formează școala italiană este mutilat, lipsit de o parte foarte importantă a culturii moderne, — cultura științifică".

Situația nu e însă de nerezolvat; printre măsurile recomandate în vederea înlăturării deficiențelor găsim: „umanizarea științei", „istoricizarea expunerii", „modificarea programelor școlare, a mentalității profesorilor", „formarea unui public pregătit și sensibil la problemele științei".

În articolul *„Garanția cea adevărată"*, („La vera garanzia, nr. 2/1962), Dina Bertoni Jovine aduce argumente care arată că înfăptuirea școlii medii unificate și înlăturarea examenelor de admitere pentru acest tip de școală, schimbare realizată cu sprijinul ministrului Bosco, a creat perspectivele scăderii nivelului învățămîntului italian, renunțării la selecție și transformării acestui tip de școală într-o anexă a învățămîntului elementar. Totodată, pe plan național, mărirea numărului de repetenți constituie un adevărat semnal de alarmă. După părerea autoarei acestui articol, cauzele principalului neajuns trebuie căutate în: 1) lipsa asistenței școlare; 2) reducerea exagerată a orarului și a calendarului școlar; 3) insuficienta înzestrare a școlilor; 4) nivelul scăzut al salariilor învățătorilor ș.a.m.d.

Dina Bertoni Jovine își exprimă convingerea că pentru a se obține rezultate bune în predarea cunoștințelor este necesar a se realiza o legătură organică între conținutul și metodele folosite în primele două cicluri de învățămînt, deoarece, în prezent, în școala medie domină „sistemul foarte învechit al organizării formale", iar în cea elementară „tendința de a-l menține pe copil la nivelul cunoștințelor empirice, fragmentare și superficiale".

În „*Școala și monopolurile*" („Scuola e monopoli", nr. 4/1962) (editorial) se arată că „planul de zece ani" în jurul căruia s-au purtat atîtea discuții a fost „înmormîntat", deci practic lichidat. S-a ajuns la această situație din cauză că partidele politice nu s-au solidarizat pentru apărarea drepturilor școlii publice. De ex., social-democrații și republicanii au sprijinit finanțarea „directă și indirectă a școlii particulare", prin compromisul făcut democrat-creștinilor.

Care sînt cauzele care au dus la această situație? Răspunsul îl găsim tot în articol: faptul că persoanele din conducerea Ministerului Învățămîntului Public aparțin aripei drepte a Partidului Democrat-Creștin, care desfășoară o politică clericală, faptul că Partidul Democrat-Creștin, în general, nu a reușit „să se descătușeze de directivele date de către înaltele ierarhii eclesiastice". Diferitele instituții catolice de învățămînt propagă „dreptul și datoria" bisericii de a asigura predarea religiei în școală. Cu toate acestea nu poate fi contestat de nimeni faptul că punctul de vedere religios și cel laic privesc în mod deosebit rolul școlii în societate. În articol se face totodată remarca că din unele declarații ale Președintelui Consiliului de Miniștri (A. Fanfani) a reieșit că școala italiană e „instrument al procesului de expansiune a monopolurilor". Aprecierile celorlalți lideri ai majorității guvernative nu diferă nici ele de punctul de vedere exprimat de președinte.

II. În aceeași revistă, în numeroase articole e subliniată *necesitatea reformei școlare în Italia*. Astfel, în articolul „*Școala foarte ușoară*" („La scuola troppo facile", nr. 2/1961), Margherita Isnardi deschide discuția referitoare la profilul școlii pe care trebuie s-o urmeze elevii după vîrsta de 14 ani (după absolvirea școlii unice): „Dacă e bine să fie orientați spre un liceu modern, în esență unitar (cu unele materii la alegere) sau către diferite tipuri de școli medii superioare, de cultură, cu un specific și o specializare precisă".

Sînt enumerate cîteva dintre deficiențele actualei școli medii italiene, arătîndu-se influența lor asupra pregătirii teoretice și practice a elevilor. În continuare, se caută soluții noi, care ar putea contribui la asigurarea realizării progresului. Autoarea articolului consideră că liceul clasic trebuie să primească cele mai multe schimbări, deoarece el suferă de un „enciclopedism apăsător, care restrînge în mod brutal însuși domeniul materiilor umanistice". Autoarea susține importanța predării simultane a limbii latine și eline, însoțită de istoria, literatura și filozofia antică, fără de care limbile clasice ar deveni „fosile" sau simple „exerciții tehnico-lingvistice".

Redacția revistei „Riforma Della Scuola" se declară de acord, doar în parte, cu punctul de vedere susținut de M. Isnardi. Discuția pe această temă continuă în numerele următoare ale revistei, exprimîndu-și părerea și alți specialiști, de ex. Lucio Lombardo Radice, Enzo Lapiccirella, Maria Ricciardi Ruocco. Din participările la discuții iese în evidență că actuala școală medie italiană nu satisface interesele societății și nici pe cele ale individului.

În articolul intitulat „*Lipsește spiritul științific*", („Assente lo spirito scientifico", nr. 8—9/1961), Lucio Lombardo Radice analizează anumite aspecte ale conținutului învățămîntului din „școala medie unificată", care cuprinde pe elevii în vîrstă de 11—14 ani, deci pe absolvenții celor 5 clase elementare. Experimentarea acestui tip de școală a început în Italia în anul școlar 1960/1961 reprezentînd un progres obținut de popor prin lupta consecventă desfășu-

rată în decursul a 15 ani sub conducerea „stîngii muncitorești și a democrației radicale", împotriva politicii școlare a Partidului Democrat-Creștin.

În anul II al școlii medii unificate, elevilor li se oferă posibilitatea să aleagă între: Limba latină sau Aplicații tehnice, sprijinindu-se în felul acesta orientarea lor profesională. Un fapt important e, totodată, că prin încadrarea în categoria „Observații științifice" științele naturii au devenit obligatorii pentru toți elevii; forma de predare a acestora e însă departe de a fi satisfăcătoare. Prezentarea lor caută să scoată în evidență numai înțelegerea esteticului, urmărindu-se „intuiția artistică a naturii" de pe o poziție „mistico-providențială" și „statică". Educația elevilor continuă a fi un monopol al preotului, iar materiile „lumești" (științele exacte, disciplinele umanistice etc.) le predă învățătorul laic.

Programa ministerială pentru „observațiile științifice" nu corespunde necesităților. Ea se bazează pe contemplație și de aceea nu constituie un sprijin pentru dezvoltarea gîndirii elevilor. Profesorul Lucio Lombardo Radice, arăta, pe drept cuvînt, că ar fi fost firesc ca obiectul de învățămînt nou introdus să poarte denumirea „Elemente ale științelor" sau „Observații și experimente științifice". Deficiențele programei dovedesc ignorarea de către autorii ei pe de o parte a experienței acumulate de psihologia preadolescentului, pe de alta de către didactică. Din punct de vedere didactic au fost neglijați cei trei factori de bază: observația, experimentul și încadrarea (sistematizarea) generală a cunoștințelor posedate de către elevi.

În articolul *„Niciodată nu e prea tîrziu"* („Non è mai Troppo tardi", nr. 2/1961), Marcella Clementi arată că emisiunea cu acest nume a televiziunii italiene a prezentat *lecții de alfabetizare de trei ori pe săptămînă*, cu o durată de 25—30 minute fiecare, în perioada noiembrie 1961 — februarie 1962. Neștiutorii de carte manifestă mult interes pentru aceste lecții. Organizarea emisiunilor pe tema alfabetizării trebuia însă alcătuită mai bine. Autoarea articolului susține că înainte de a se trece la aceste lecții ar fi fost necesară organizarea unei consfătuiri la care să participe personalități competente din domeniile pedagogiei, psihologiei și sociologiei, cît și profesori de la școala populară.

În *„Mizeria școlii"* („Miseria della scuola", nr. 2/1961), Albino Bernardini descrie o parte din îndelungata sa experiență de învățător în Sardinia (în provincia Nuoro). În școala la care a profesat, cît și la celelalte de pe insulă, domină mizeria, sub toate aspectele. Astfel, înainte de a fi fost cunoscut D.D.T.-ul, în clase exista prin tradiție cîte un elev care-și controla colegii de paraziți; el era „păduchierul" clasei („il pidocchiaro"). Acum situația nu mai e aceeași; totuși majoritatea elevilor vin la școală cu îmbrăcăminte sărăcăcioasă, murdari și flămînzi.

Prin vizitele făcute în familiile elevilor, prof. A. Bernardini a constatat că nivelul de trai și îndeosebi cel de cultură al părinților este foarte scăzut.

Același profesor descrie apoi bucuria pe care a trăit-o, cînd i s-a adus la cunoștință vestea că a fost transferat la o școală din Roma. Ceea ce a găsit însă acolo l-a decepționat: școala, — deși situată în centrul Romei — era lipsită de cel mai elementar confort didactic, iar elevii ori de cîte ori nu erau de acord cu învățătorul îl insultau, aruncîndu-i în față cuvinte de ocară.

Printr-o muncă persistentă, după ce s-a interesat de proveniența acestor manifestări (prin discuții cu părinții, prin antrenarea elevilor buni de a lua atitudine față de cei recalcitranți etc.) a izbutit să obțină multe realizări de natură instructiv-educativă.

Marino Raicich, în articolul *„Critica reformei lui Gentile"* („Critica alla riforma Gentile", nr. 5/1961), amintește că între anii 1920—1930 idealismul a cunoscut în Italia o amplă extensiune printre intelectuali; tot atunci această concepție a reușit

să manifeste o mare influență asupra școlii. *Reforma lui Gentile e considerată ca o pătrundere oficială a idealismului în organizarea școlară.* Ar fi fost necesare dezbateri, lupte de opinii asupra conținutului reformei, dar violența fascistă a înăbușit orice împotrivire. Schimbările care urmează să fie făcute acum trebuie să țină seama de experiența teoretică și practică acumulată. Prezintă importanță deosebită faptul că Antonio Gramsci, criticînd reforma lui Gentile (felul în care se desfășoară învățămîntul în școala elementară și medie, predarea limbilor clasice, organizarea școlii profesionale ș.a.) a indicat căile democratice ale dezvoltării „unui nou concept despre educație".

În *„Dreptul la învățătură"* („Il diritto allo studio", nr. 5/1961). Francesco Zappa scoate în evidență importanța deosebită a cuceririi respective pentru popoare. E bine că acest drept este deja înscris în constituție, dar trebuie și asigurat în mod real, în toate situațiile, pe întregul parcurs al învățămîntului, inclusiv la universitate.

Printre schimbările necesare a fi introduse în învățămîntul din Italia se citează: instituirea unei școli unice cu profil adecvat; asigurarea asistenței școlare prin investiții mai mari din partea statului decît pînă acum; mărirea în mod sensibil a numărului burselor de studii acordate elevilor; înlocuirea actualelor Case studențești cu colegii mai bine organizate; renunțarea în mod gradat la taxele școlare ș.a.

Se citează unele statistici pe bază de date din anul 1951, care duc la concluzia că din 1 000 de copii de vîrstă școlară * 927 frecventează prima clasă a școlii elementare, 822 izbutesc să absolve școala elementară, 163 absolvă gimnaziul, 81 liceul, dar de-abia 15 izbutesc pînă la urmă să absolve un institut de învățămînt superior.

În ultimii ani situația s-a mai îmbunătățit; starea generală de înapoiere a școlii italiene continuă însă a persista.

* Școlarizarea în Italia începe cu copiii în vîrstă de 6 ani.

Arturo Arcomano, pe baza unei bogate și interesante documentații, descrie *„Situația școlii elementare din sudul Italiei"* * „Condizione della scuola elementare nel Mezzogiorno", nr. 5/1961). Din totalul analfabeților înregistrați în anul 1951 în Italia, 68,1% locuiau în sud. Comparativ cu nordul Italiei, procentajul analfabeților din sud este în continuă creștere, din cauza înapoierii economice și culturale în care trăiește populația. În anul 1871, în întreaga Italie exista un număr de 19 553 792 analfabeți, dintre care în sud 8 957 473 (deci 45,8%); în 1951 au existat 5 456 005 analfabeți, dintre care în sud 3 718 531 (deci 68,1%).

Cifra repetenților din sudul Italiei este exagerat de mare: în anul școlar 1954/55, din totalul de 1 993 541 elevi înscriși în școlile elementare au fost declarați repetenți 355 653 (deci 17,8%).

În vederea îmbunătățirii situației, A. Acromano recomandă: să se construiască noi localuri de școală, să se renunțe la sălile de clasă necorespunzătoare, să se creeze forme de asistență, în așa fel ca toți elevii să poată frecventa școala, să se asigure înzestrarea școlilor cu inventarul necesar, să se îmbunătățească pregătirea profesională a învățătorilor, să se revizuiască actualele programe școlare ș.a.

III. Probleme importante, referitoare la *psihologie și școală*, ridică articolul intitulat *„Examene de stat și profile psihologice"* „Esami di Stato e profili psicologici", nr. 4/1961; Prima parte a articolului, semnată de Carmelo Scifo, tratează despre examenele de stat; cea de-a doua, semnată de Carla Saffirio Vignola, se ocupă de formarea profilelor psihologice ale elevilor.

Analizîndu-se situația existentă la examenul de stat, se subliniază deosebirea între felul în care sînt apreciați absolvenții de către școală și de către comisia de examinare. Adesea la acest examen reușesc foști elevi

* Despre această temă mai tratează articolele: *„Școala maternă în sudul Italiei"* de Arturo Arcomano; *„Un plan pentru sudul Italiei"* de Luigi Tarsitano ș.a.

cunoscuți ca slabi la învățătură, iar alții, apreciați ca buni la carte în timpul școlii, sînt respinși. Pe baza confruntării prevederilor Ministerului Învățămîntului Public (referitoare la aceste examene), cu situația concretă, se ajunge la concluzia că învățătorii italieni sînt lipsiți de pregătirea psihologică și didactică necesară. Unele cadre didactice consideră că deficiențele pot fi înlăturate prin „democratizarea școlii și a examenelor", alături de „perfecționarea tehnicii de instruire și examinare". Carmelo Scifo, ținînd seama de experiența personală, propune următoarele măsuri pentru ridicarea pe o treaptă superioară a învățămîntului din Italia :

a) întocmirea caracterizării absolvenților să se facă pe materii, pe baza datelor prezentate de profesori ; b) să se introducă examinarea colectivă, prin formarea de grupe a cîte 25 candidați, dintre care unele să cuprindă absolvenții secțiilor literare, iar altele pe cei ai secțiilor științifice (în felul acesta ar exista o participare activă la examen din partea tuturor absolvenților, iar examinatorii ar putea aprecia mai obiectiv pregătirea fiecăruia) ; c) la încheierea examenului, comisia de examinare să trimită observații concrete la școlile de la care provin absolvenții examinați, ca deficiențele întîlnite la o promoție să nu mai persiste și la altele ; d) cursurile de actualizare a materiei (în perspectivă de a se organiza în mod periodic cu cadrele didactice) să aibă în vedere atît realizarea unei „calificări tehnice", cît și specializarea în pedagogie, psihologie și metodică ; statul să încurajeze călătoriile cadrelor didactice în străinătate, căci în felul acesta se poate cunoaște experiența pedagogică și psihologică a țărilor care posedă realizări mai importante în domeniul învățămîntului.

Ocupîndu-se de caracterizările (profilele) psihologice ale absolvenților, Carla Saffirio Vignola arată că acestea sînt formale de cele mai multe ori, fiind întocmite de persoane lipsite de pregătire psihologică și pedagogică. Autoarea descrie apoi experiența sa, de la o clasă a V-a (alcătuită din 30 elevi) a Institutului tehnico-comercial din orașul Torino. Datele statistice citate dovedesc că era o clasă dificilă (de ex. procentul de 60% din elevi îl constituiau repetenții ; 12,33% din elevi locuiau în provincie, trebuind să vină de acolo la școală ; 26,66% erau în producție, avînd probleme în plus față de restul elevilor ; 23,33% aveau diferite situații grele în familie ; 13,33% sosiseră de puțin timp la Torino, provenind din diferite regiuni ale Italiei). Profesorii clasei, fiind mereu alții, îi cunoșteau pe elevi din ultimele 8 luni (deci din ultimul an de studii).

C. S. Vignola a cules material pentru întocmirea caracterizărilor în perioada care a precedat încheierea anului școlar. În vederea acestui scop a purtat discuții pe diverse teme, uneori chiar banale, cu fiecare elev în parte. A clasificat apoi datele culese, pe baza următoarelor criterii : 1) *aptitudini intelectuale pentru studiu*, prin aceasta înțelegînd : capacitatea de înțelegere, memoria, capacitatea de calcul numeric, aptitudini speciale ș. a. ; 2) *dispoziții caracteristice pentru studiu :* interes, adaptare socială, rezistență neuro-fiziologică, relațiile cu colegii, onestitatea, disciplina etc. 3) *condiția economico-socială :* proveniența (din mediul orășenesc sau sătesc), antecedente școlare, vîrsta, ocupația tatălui și a mamei, componența familiei ș. a.

Se scoate în evidență importanța procedeului folosit pentru cunoașterea elevilor, cît și ajutorul pe care-l oferă schema acestei fișe pentru caracterizarea corectă a absolvenților școlii.

Angiola Massucco Costa, prin articolul *„Învățătorii și studierea psihologiei"* (I maestri e lo studio della psicologia", nr. 5/1961), deschide discuția în rîndul cercetătorilor de specialitate, al pedagogilor, învățătorilor și studenților, asupra insuficienței pregătirii psihologice a învățătorilor. Apreciază că situația existentă solicită realizarea fără întîrziere a unei restructurări a întregului învățămînt italian, că începutul se poate face cu

psihologia, din două motive: a) pentru că acest obiect de învățămînt este un „aliat recunoscut" al pedagogiei; b) pentru că punerea în discuție a programelor psihologiei permite dezbaterea unora dintre criteriile generale care stau la baza educației și instrucției educatorului.

Pe de altă parte, articolul scoate în relief faptul că unele deficiențe ale învățămîntului italian sînt strîns legate de cadrele didactice: mulți dintre actualii profesori, cînd erau elevi au considerat școala „un fel de muncă forțată", neavînd nici un fel de înclinație pentru învățămînt; există și dintre cei care au ales meseria după „vocație", dar aceștia sînt lipsiți de „pregătirea psihologică" sau „sociologică-psihologică" necesară. Psihologiei îi sînt repartizate prea puține ore în programele școlare. Din această cauză, la lecții nu se tratează deloc probleme importante, ca: personalitatea, gradul de conștiință, motivația, dinamica de grup ș.a. Ca urmare a faptului că nu se studiază psihologia, absolvenții facultăților umanistice nici nu știu ce înseamnă „a experimenta".

Se ajunge la concluzia că toate cadrele didactice ar trebui să posede cunoștințe de psihologie, să fie capabile de a folosi metoda „observației și a cercetării", pentru a-și aduce astfel contribuția la îmbunătățirea generală a învățămîntului.

Printre cei care își spun cuvîntul asupra problemelor ridicate în articolul semnat de Angiola Massucco Costa, îl întîlnim pe prof. Alberto Marzi (de la Universitatea din Florența), pe conf. Ada Fonzi (Torino) și pe asist. Giacomo Cives (Roma). Contribuția lor la discuție a fost publicată în articolul intitulat *„Fizionomia învățătorului psiholog"* („Fisionomia del maestro psicologo", nr. 6—7/1961).

A. Marzi își exprimă convingerea că nici un psiholog „nu poate fi adevărat experimentator și adevărat om de știință, dacă nu posedă sensibilitate față de aspectul individual al anumitor probleme și nu participă la viața al cărei spectator este". Ada Fonzi, arătînd necesitatea învățării mai ample a psihologiei, consideră, totodată, că învățătorii trebuie să fie orientați spre efectuarea unor cercetări personale, sub conducerea competentă a profesorilor de la institutele de învățători. Giacomo Cives își însușește punctul de vedere al lui Sergio Hessen, exprimat de acesta în lucrarea „Structura și conținutul școlii moderne" *. Profesorii de psihologie trebuie să păstreze legătura cu cercetarea de specialitate și eventual să participe la studierea anumitor probleme; menționează, însă, că multe cadre didactice din școala italiană nu-i acordă psihologiei importanța cuvenită.

Discuția continuă în articolul intitulat *„Componentele social-culturale ale psihologiei"* (Componenti socio-culturali della psicologia, nr. 10/1961). Aici, Marcello Lostia, după ce arată că mulți profesori de psihologie nu posedă calificarea necesară, susține utilitatea învățămîntului concret: „Predînd psihologia înseamnă a preda intuitiv, înfățișînd sensul realității în mod obiectiv și experimental".

În același articol, Adriana Gerundino Ros apreciază că multe dintre actualele deficiențe ale predării psihologiei ar putea fi înlăturate cu ajutorul profesorilor și învățătorilor democrați, încadrați în „mișcarea de Cooperare Educativă". De exemplu, în această mișcare ar putea să se înscrie unii psihologi valoroși, care să contribuie încă de pe acum la popularizarea „orientării moderne" a psihologiei, neașteptînd pînă se va realiza reorganizarea generală a învățămîntului italian.

Continuînd discuția, Nereide Rudas se ocupă de alegerea profesorilor, susținînd că predarea psihologiei în institutele de învățători trebuie să fie efectuată de persoane care posedă experiență în activitatea de cercetare științifică, căci numai în felul acesta se vor putea obține rezultatele urmărite.

* Sergio Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, ed. a III-a, Roma, Avio, 1954.

Prin articolul „*O materie devalorizată*" (Una materia svalorizzata" nr. 12/1961), Angiola Massucco Costa încheie lanțul dezbaterilor, făcînd o sinteză a principalelor puncte de vedere exprimate. În concluzii, menționează că psihologiei i se acordă prea puțină importanță în Italia, că psihologii din diverse institute de învățămînt contribuie și ei la această situație, avînd tendința „de a se închide în sfîntul templu academic", neefectuînd experimente concrete. Se propune introducerea unor schimbări esențiale în actuala organizare a pregătirii învățătorilor: „Școala pedagogică să fie înlocuită cu un liceu clasic sau științific; acestuia să i se adauge cel puțin doi ani de spcializare, în acele facultăți ale științelor educației care trebuie să substituie actualele institute pedagogice".

IV. Cele mai multe probleme de didactică au fost discutate cu ocazia colocviului care a avut loc la Roma în zilele de 13—14 ianuarie 1962, organizat din inițiativa Secției pedagogice a Institutului „A. Gramsci", pe tema „Structura, conținutul și metodele școlii obligatorii".

Cu această ocazie, Dina Bertoni Jovine a prezentat referatul „*Cultura și educația considerate ca factor istoric*" („Cultura et educazione vanno considerati come fatto storica" nr. 6—7/1962), în care a analizat structura actualei școli medii elementare, problema limbii latine, conținutul și metodele învățămîntului ș. a. Autoarea a indicat, totodată, care sînt căile care garantează eliminarea deficientelor existente. Printre altele ies în evidență: superioritatea proiectului de lege pentru restructurarea școlii obligatorii propus spre a fi discutat în parlamentul italian de către comuniștii *Donini* și *Luporini*; necesitatea înlocuirii limbii latine în școală cu materii de învățămînt din rîndul științelor exacte, istorice și lingvistice, a îmbunătățirii conținutului și metodelor învățămîntului ș. a. m. d. Se arată că tezele pedagogice ale lui Dewey își dovedesc în practică formalismul lor, deoarece „Formulele libertății, activității, sociabilității în care își găsește exprimarea doctrina lui Dewey au rămas abstracte".

Prof. Luigi Volpicelli în „*Pedagogia idealismului mai are ceva de predat*" („La pedagogia dell' idealismo ha qualcosa ancora da insegnare" nr. 6—7/1962), se referă în mod deosebit la „activitate și raportul ei față de asimilarea unui conținut de cultură determinat". Apreciază că referatul prezentat de D. B. Jovine este bogat în conținut și că ridică probleme variate. E de remarcat, în același timp, că prof. Volpicelli consideră că ar fi fost bine ca referatul respectiv să fi amintit și de schimbările intervenite în ultimii ani în învățămîntul din U.R.S.S., care „constituie o noutate absolută, comparativ atît cu școala tradițională, cît și cu cea a activismului și pragmatismului american".

Probleme importante ridică și articolele: „Să se privească la realitatea școlii elementare" (Guardare alla realtà della scuola elementare") de Elena Agnelli și „Presa este sensibilă la problemele școlare" („La stampa è sensibile alla questioni scolastiche") de Carmela Mungo.

★

Articolul nostru are doar un caracter informativ, ocupîndu-se numai de cîteva probleme ale școlii italiene. Ne-am străduit să *scoatem în evidență rolul pe care-l deține* revista „Riforma della scuola" în educarea marxistă a pedagogilor italieni și în crearea unei opinii publice capabile să impună efectuarea schimbărilor necesare în învățămînt.

Oglindind cele mai actuale frămîntări ale școlii italiene, revista „Riforma della scuola" își aduce contribuția la orientarea cadrelor didactice din Italia către acele probleme de care depinde progresul școlii italiene. Ea demască cu hotărîre cauzele rămînerii în urmă a învățămîntului din Italia, chemînd cadrele didactice la luptă perseverentă pentru democratizarea lui.

P. CONSTANTIN

INDELETNICIRILE PRACTICE ÎN ŞCOLILE DIN R. P. U.

Ministerul Învăţămîntului din R.P.U. a iniţiat publicarea unor materiale menite să îndrumeze munca învăţătorilor şi profesorilor din şcolile generale de 8 ani în ceea ce priveşte predarea „Îndeletnicirilor practice în şcolile generale".

Volumul IV al acestui ciclu de lucrări, apărut în anul 1961, aparţine autorilor Falka Iolan, Haydu Teicr şi Tantos Olga şi se referă la cunoştinţele de gospodărie ce se predau în clasele V—VII. În Republica Populară Ungară aceste cunoştinţe fac parte integrantă din activităţile practice cuprinse în programa şcolară.

Scopul acestei lucrări este de a generaliza metodele cele mai potrivite de predare a cunoştinţelor corespunzătoare cerinţelor actuale, precum şi de cunoaştere a bunurilor de larg consum care contribuie la creşterea nivelului de trai. Autorii nu intenţionază să formuleze reţete rigide şi indicaţii obligatorii cu privire la aceste activităţi. Propunerile lor pot fi folosite de cadrele didactice în dependenţă de condiţiile şi posibilităţile locale.

Primele pagini ale cărţii cuprind programa şcolară a cunoştinţelor de gospodărie. În ea sînt expuse probleme generale de folosirea aparaturii pentru curăţenie, pentru spălat şi călcat rufe, de prepararea diferitelor mîncăruri şi stabilirea anumitor menu-uri, de predarea unor cunoştinţe de croitorie etc.

Capitolul I se referă la problemele educative ale şcolii, care are sarcina de a asigura pregătirea multilaterală a tinerei generaţii la nivelul cerinţelor actuale.

Cultura tehnică modernă se realizează prin învăţămîntul politehnic, îmbinînd just teoria cu practica. Noţiunile şi cunoştinţele teoretice ce se predau în cadrul orelor de curs sînt completate cu priceperile şi deprinderile de muncă ce se formează în principal în cadrul activităţilor practice. La pregătirea tinerelor fete pentru viaţă, pe lîngă măsurile generale privind legarea teoriei de practică, o contribuţie importantă în instruirea practică a elevelor o aduce şi participarea acestora la rezolvarea muncii complexe de menaj şi gospodărie.

Cunoştinţele practice de gospodărie figurează în programa şcolară ca o disciplină practică strîns legată de viaţa de familie sub toate aspectele ei. Predarea în şcoală a acestor cunoştinţe are o imediată valoare practică în viaţa de toate zilele şi elevele trebuie să înţeleagă că viaţa şi sănătatea familiei depind, în mare măsură, de pregătirea şi priceperea gospodinei. Curăţenia locuinţei, calitatea mîncării, igiena corporală asigură dezvoltarea copiilor şi fortificarea adolescenţilor.

Viitoarea gospodină învaţă din şcoală cum să alcătuiască un menu raţional prin cunoaşterea valorii calorice a alimentelor şi a tuturor elementelor nutritive necesare organismului omenesc. Pedagogii au datoria să conducă instruirea practică a elevilor în domeniul gospodăriei la nivelul muncii în producţie.

Prin activităţile practice se realizează o strînsă legătură între *munca productivă* şi învăţămînt dacă se respectă cerinţe ca : a) pregătirea tineretului prin muncă: b) antre-

narea lui în munca productivă; c) înțelegerea caracterului tehnic și social al producției; d) însușirea cerințelor simple și complexe de muncă; e) crearea condițiilor optime de muncă; f) generalizarea experienței muncii științifice și raționalizarea acesteia pentru a mări productivitatea muncii; g) însușirea tehnicii noi și îmbogățirea cunoștințelor științifice și sociale.

În capitolul „*Nutriția corectă, modul de viață igienic și educația sanitară*" autorii subliniază necesitata educației sanitare și a modului de viață civilizat, igienic. Tineretul trebuie să fie conștient de importanța unei vieți ordonate, a hrănirii cu alimente care să conțină calorii și vitamine ce fortifică organismul și-l feresc de boli, asigurînd dezvoltarea normală, armonioasă a *omului capabil să-și aducă aportul necesar* la construcția noii societăți.

Problema unei alimentații raționale trebuie să se refere atît la dezvoltarea fizică și fiziologică, cît și la activitatea scoarței cerebrale. Un organism hrănit după norme științific stabilite poate desfășura o muncă susținută și cu adevărat productivă. Elevii trebuie să înțeleagă de ce nu este bine să consume numai anumite mîncăruri „favorite" dar care nu asigură complet cerințele organismului, de ce nu este indicat să aibă ore de masă diferite, să consume orice cantitate de alimente etc.

Sub titlul „*Ce să predăm, cunoștințe de chimie, tehnice și tehnologice?*" autorii arată că introducerea în programa școlară a predării cunoștințelor de gospodărie are ca scop să deprindă pe elevi cu munca fizică, să pună baza deprinderilor pentru munci fizice, să contribuie la instruirea multilaterală a elevilor de 10—14 ani.

În cadrul acestor activități elevele se deprind să mînuiască atît uneltele de mînă folosite în producție și în viața de toate zilele, cît și aparatele și mașinile mici.

În același timp se predau noțiuni tehnice, de tehnologie și de chimie, necesare preparării și păstrării alimentelor, se cunosc elementele de bază ale nutriției și valoarea calorică a alimentelor de natură vegetală și animală, conservarea prin frig a fructelor și legumelor.

În ceea ce privește cunoștințele și deprinderile ce trebuie formate în școală la această disciplină, programa școlară menționează că elevele clasei a VI-a vor învăța să prepare mîncăruri simple, gustoase și care se pregătesc în timp scurt; în clasa a VII-a vor pregăti diferite prăjituri, vor conserva fructe și legume, vor face murături, învățînd pentru fiecare caracteristicile de seamă și explicarea științifică a modului de conservare a fiecăreia; în clasa a VIII-a se transmit cunoștințe privind prepararea mîncărurilor cu carne, întocmirea judicioasă a menu-urilor, ținerea evidenței în registrul de bucătărie.

Partea a doua a cărții cuprinde indicații metodice legate de cele practice de gospodărie în ceea ce privește amenajarea și utilarea modernă a bucătăriei în care se desfășoară activitățile practice, sistemul organizatoric de practică pe grupe și cerințele ce trebuie respectate în cadrul fiecărei ore. În acest sens se recomandă: ora să aibă un scop didactic bine determinat, sarcinile instructiv-educative să fie în legătură organică; tema orei practice să fie judicios aleasă; metodele de predare să corespundă temei și particularităților de vîrstă, iar cunoștințele noi să se bazeze pe cele însușite anterior; pedagogul să asigure caracterul colectiv al acestor activități, ca scopul propus să fie atins prin efortul comun al grupelor de practică (se asigură astfel desfășurarea activității pe baza principiului brîgăzilor de muncă); buna organizare a orei practice, adică construcția pedagogică a orei, asigurarea *factorilor materiali* și a ordinei operațiunilor ce trebuie executate.

Pentru consolidarea și completarea cunoștințelor și deprinderilor însușite la orele de curs sau practice, se indică organizarea vizitelor în întreprinderi specifice. Cu acest prilej, elevele vor cunoaște posibilitățile de aplicare a tehnicii și tehnologiei moderne.

ELENA TULIPANT

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

Lei 5

Întreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 305

REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3935

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

409

Biblioteca oraș Sibiu

3

ANUL XII 1963

19
97
- IUL. 2005
11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R. P. R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PĂTIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

T 3935

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 3 *martie 1963*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

Stanciu Stoian şi *Gheorghiţa Fleancu:* Folosirea creatoare a moştenirii pedagogice a lui A. S. Makarenko în ţara noastră 5

Ion Berca: Privire critică asupra corelaţiei dintre citire şi scriere 17

Alexandru Bojin: Despre construcţia paratactică în predarea lecţiilor de sintaxă şi a lecţiilor de analiză literară 28

Emilia Constantinescu şi *Valeriu Maxim:* Forme de instructaj în cadrul instruirii practice a elevilor în producţie la specialitatea maşini-unelte . 42

Constantin Velichi: Influenţe romîneşti şi contribuţia emigraţiei bulgare din Ţara Romînească la începuturile şcolii moderne din Bulgaria . . . 56

CONSULTAŢII — DISCUŢII

P. Bărbulescu, L. Ghivirigă şi *A. Vasilescu:* Probleme privind elaborarea programei muncii educative 77

Ion Drăgan: Cu privire la programa muncii educative în şcoala noastră . . 86

DE PESTE HOTARE

* * *: Scopul şi problematica celui de-al II-lea seminar politehnic internaţional 90

Ion Modoran şi *Marin Vişan:* Probleme actuale ale şcolii italiene . . . 103

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

M. El. Ionescu-Miciora: Consideraţii cu privire la manualul de limba romînă pentru clasa a VI-a 110

Dinca Soare: „Instruirea în producţie în şcoala sătească" 118

M. Zlate: O carte valoroasă de psihologie pedagogică 123

4800

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 3 XII-й год *Март 1963*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ — Стр.

Станчу Стоян и Георгица Флянку: Педагогическое наследство А. С. Макаренко и его творческое применение в нашей стране 5

Ион Берка: Критические замечания касающиеся соотношения между чтением и письмом 17

Александру Божин: О паратаксистическом строении в преподавании уроков по синтаксису и по литературному анализу 28

Эмилия Константинеску и Валериу Максим: Формы инструктажа по практическому обучению учащихся на производстве по специальности-станко-строения 42

Константин Велики: Румынское влияние и вклад болгарской эмиграции из Валахии на начало новой школы в Болгарии 56

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

П. Бэрбулеску, Л. Гивирига и А. Василеску: Вопросы по разработке программы воспитательной работы. 77

Ион Дрэган: В связи с программой воспитательной работы в нашей школе 86

ЗА РУБЕЖОМ

* * * Цели и проблематика II-го международного семинара по вопросам политехнизации. 90

Ион Модоран и Марин Вишан: Педагогические вопросы выдвинутые Луиджи Волпичелли по случае своего пребывания в Р. Н. Р. 103

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

М. Ел. Ионеску Мичора: В связи с учебником румынского языка VI-го класса 110

Динка Соаре: „Производственное обучение в сельской школе" 118

М. Злате: Ценная книга по педагогической психологии. 123

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-ème année No. 3 *Mars 1963*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

Stanciu Stoian et *Gheorghiţa Fleancu:* L'héritage pédagogique de A. S. Makarenko et son utilisation créatrice dans la République Populaire Roumaine 5

Ion Berca: Aperçu critique sur la corrélation entre la lecture et l'écriture. . 17

Alexandru Bojin: La construction paratactique dans les leçons de syntaxe et d'analyse littéraire 28

Emilia Constantinescu et *Valeriu Maxim:* Formes d'instruction dans le cadre de l'activité pratique des élèves à la spécialité machines-outils . . . 42

Constantin Velichi: Influences roumaines et la contribution de l'émigration bulgare de Valachie aux débuts de l'école moderne de Bulgarie . . . 56

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

P. Bărbulescu, L. Ghivirigă et *A. Vasilescu:* Problèmes concernant l'élaboration du programme du travail éducatif 77

Ion Drăgan: Au sujet du programme du travail éducatif dans notre école. . 86

DE L'ÉTRANGER

* * *: Le but et les problèmes du II-e séminaire polytechnique international 90

Ion Modoran et *Marin Vişan:* Problèmes pédagogiques soulevés par M. Luigi Volpicelli à l'occasion de sa visite en Roumanie 103

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

M. El. Ionescu Miciora: Considérations à l'égard du manuel de roumain pour la VI-e classe 110

Dinca Soare: „L'instruction dans la production, à l'école rurale" 118

M. Zlate: Un livre valeureux de psychologie pédagogique 123

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12th Year, No. 3 *March, 1963*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

Stanciu Stoian and *Gheorghiţa Fleancu:* A. S. Makarenko's Pedagogical Heritage and How It Has Been Turned to Good Account in the Rumanian People's Republic 5

Ion Berca: A Few Critical Remarks on the Correlation between Reading and Writing 17

Alexandru Bojin: On Parataxis in Teaching Syntax and Literary Analysis. 28

Emilia Constantinescu and *Valeriu Maxim:* On Forms of Teaching As Part of Pupils' Practical Training in Machine Tools Handling 42

Constantin Velichi: Rumanian Influences and the Contribution of the Bulgarian Emigrants to the Beginnings of Modern School in Bulgaria . . 56

CONSULTATIONS AND DISCUSSIONS

P. Bărbulescu, L. Ghivirigă and *A. Vasilescu:* Questions Concerning the Elaboration of the Educational Work Curriculum 77

Ion Drăgan: On the Educational Work Curriculum in Our School . . . 86

NEWS FROM ABROAD

* * *: The Aim and Problems of the Second International Polytechnical Seminar 90

Ion Modoran and *Marin Vişan:* Some Pedagogical Problems Raised by Signor Luigi Volpicelli on the Occasion of His Visit to Rumania . . 103

BOOK REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

M. El. Ionescu-Miciora: Observations on the Rumanian Textbook for the Sixth Form 110

Dinca Soare: Production Training in the Village School 118

M. Zlate: A Valualde Book an Pedagogical Psychology 123

STUDII ŞI CERCETĂRI

FOLOSIREA CREATOARE A MOŞTENIRII PEDAGOGICE A LUI A. S. MAKARENKO ÎN ŢARA NOASTRĂ

Prof. Dr. STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei R.P.R. şi
Prof. GHEORGHIŢA FLEANCU

La 1 martie 1963 se împlinesc 75 de ani de la naşterea eminentului pedagog sovietic — Anton Semionovici Makarenko. Numele şi opera acestui mare pedagog sînt cunoscute de acum în lumea întreagă. Ideile sale, cu privire la educaţia copiilor au intrat în tezaurul pedagogiei ştiinţifice, au servit şi servesc drept îndrumar în activitatea concretă a cadrelor didactice din Uniunea Sovietică. Experienţa sa bogată ca şi minunata sa operă literară cu conţinut pedagogic, sînt astăzi cunoscute şi unanim preţuite şi în Republica Populară Romînă.

În adevăr, înainte de 23 August 1944, puţină lume auzise de numele lui Makarenko, iar de scris nu se scrisese nimic. Astăzi, A. S. Makarenko alături de N. K. Krupskaia se bucură de o mare popularitate printre pedagogii din Republica Populară Romînă, teoreticieni şi practicieni. Am putea spune, fără nici un fel de exagerare, că pentru multă lume, chiar pentru nespecialişti, numele lui a devenit sinonim cu acela de pedagogie, — pedagogia nouă, ştiinţifică.

Primele lucrări, în care se scrie la noi despre Anton Semionovici Makarenko, au apărut în urmă cu ani, după eliberare [1].

Makarenko a fost cunoscut însă în Romînia mai mult — şi aceasta nu numai de către pedagogi, ci şi de marele public cititor — o dată cu traducerea şi publicarea operelor lui, iar acestea nu s-au lăsat nici ele mult aşteptate.

Prima lucrare tradusă din Makarenko a fost un mic volum de „Texte pedagogice alese", cu un studiu introductiv de E. N. Medînski. După acesta a urmat, în acelaşi an (1949), „Poemul pedagogic". Deşi această primă traducere era departe de a fi perfectă, ea s-a epuizat foarte repede. În anul

---

[1] *Mihail Roller:* „Despre pedagogia în U.R.S.S.", Buc. 1945.
Stanciu Stoian: „Şcoala şi pedagogia în U.R.S.S.", Buc., 1946.
Sub red. *Mihail Roller:* „Istoria pedagogiei", E.S., 1949.
A. S. Makarenko: „Texte pedagogice alese" (cu un studiu introductiv), Ed. Cartea Rusă, 1949.

următor văd lumina tiparului alte trei lucrări importante ale marelui pedagog : „Steaguri pe turnuri", „Cartea pentru părinți" și „Opere pedagogice alese". Și acestea se epuizează repede — așa de repede, încît este nevoie ca în 1951 să se reediteze toate, iar „Operele pedagogice alese" să se traducă și să se tipărească în trei volume.

Anul 1956, înseamnă un fel de cotitură în traducerea operelor lui Makarenko la noi. Pe lîngă lucrarea „Conferințe despre educația copiilor", o acțiune de mare importanță a constituit-o noua traducere (ediția a III-a) a „Poemului pedagogic" și „Steagurilor pe turnuri", traducere și stilizare făcută sub îngrijirea cunoscutului romancier Cezar Petrescu. Fiind mult solicitate de public, unele lucrări au fost reeditate din nou. Astfel în 1960 se tipărește volumul I, ediția a III-a a „Operelor pedagogice alese". În 1961, apare ediția a IV-a a „Cărții pentru părinți" sub îngrijirea lui Cezar Petrescu. Noile ediții au un tiraj sporit, iar traducerea a fost serios îmbunătățită.

Operele lui A. S. Makarenko s-au bucurat de o caldă primire din partea cititorilor — primire oglindită în recenzii elogioase în publicațiile romînești de specialitate. (Revista de pedagogie ; Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie ; Gazeta învățămîntului). La popularizarea lor a contribuit apoi mult vizionarea filmelor realizate după „Poemul pedagogic" și „Steaguri pe turnuri", precum și piesei „Viață nouă", realizată după romanul „Poemul pedagogic" de scriitorul ceh I. Stestnik.

În înțelegerea și în aprofundarea operei marelui pedagog, la început mai ales, pedagogii romîni s-au folosit în primul rînd de unele lucrări sovietice, în original sau traduse. Menționăm între cele traduse și publicate : A. Belov „Un mare pedagog — A. S. Makarenko". După acestea au urmat altele, unele tipărite, alte litografiate în caietele de traduceri și referate ale Institutului de studii romîno-sovietice [1].

Despre Anton Semionovici Makarenko au început însă să se scrie și studii originale în limba romînă, încă din 1949. Se înțelege că, la început, acestea au avut un caracter mai mult informativ ; cu vremea însă, ele au oglindit tot mai mult și experiența proprie a celor ce le scriau. Era un semn că însușirea învățăturii marelui pedagog începe să fructifice, ca și unul de creare a unor condiții, la noi, proprii însușirii creatoare a pedagogiei sovietice.

Prin traducerile făcute din lucrările arătate, prin comentarii traduse, precum și prin studii proprii romînești, activitatea și opera pedagogică a lui A. S. Makarenko au exercitat o influență pozitivă mare asupra clarificării concepției pedagogice care trebuia să stea la baza școlii socialiste din R.P.R.

---

[1] *D. Salade :* „A. S. Makarenko despre alegerea profesiunii", Revista de pedagogie nr. 7/1956 ; *Andrei Dancsuly :* „A. S. Makarenko, eminent pedagog sovietic", Revista de pedagogie nr. 2/1958 ; *A. Cosma :* „Coloniile de reeducare și moștenirea pedagogică a lui A. S. Makarenko", Revista de pedagogie nr. 3/1958 ; *Stanciu Stoian :* „Șaptezeci de ani de la nașterea lui A. S. Makarenko", Contemporanul din 7 martie 1958 ; *Stanciu Stoian :* „Logica pedagogică și logica pedologică", „Lupta lui A. S. Makarenko împotriva logicii fixiste pedologice", Revue des sciences sociales, 1961 ; *Tia Mureș :* „Opera lui A. S. Makarenko în țara noastră", Revista de pedagogie nr. 4/1959 ; *Alla Kuzminskaia :* „75 de ani de la nașterea lui A. S. Makarenko", Gazeta învățămîntului din 15.III.1963.

Desprinzînd din întreaga operă și activitate a lui A. S. Makarenko baza ideologică-politică a concepțiilor sale pedagogice, ne-am putut da bine seama că succesele educative pe care el le-a obținut se datoresc faptului că dă importanța cuvenită ideii de partinitate în pedagogie, că el vedea în politică fundamentul trainic al activității pedagogice. Referitor la aceasta el arăta că problemele educației comuniste nu pot fi deduse din principii care stau în afara vieții sociale și politice a patriei, în speță a Uniunii Sovietice. „Orice profesor bun, spunea el, orice profesor cinstit vede în fața sa marele scop politic care este educația cetățeanului și luptă cu îndîrjire pentru atingerea acestui scop" [1].

Respectînd cu fidelitate principiul partinității în pedagogie, Makarenko a dus o luptă hotărîtă împotriva teoriilor pedagogice burgheze și mic-burgheze, cu deosebire în următoarele trei direcții principale [2]: a) împotriva teoriei anarho-individualiste a educației libere; b) împotriva fatalismului propovăduit de pedologie; c) împotriva romantismului mic-burghez al vagabondájului.

Întrucît aceste curente ale pedagogiei burgheze au avut o anumită circulație și influență și asupra pedagogiei din țara noastră, cunoașterea luptei dusă de Makarenko, a argumentelor sale științifice și a dovezilor incontestabile aduse de practică, ne-au fost de mare folos în munca educativă.

Putem afirma de aceea că exemplul lui Makarenko care și-a consacrat întreaga lui viață elaborării teoriei și practicii educației comuniste, pe baza învățăturii marxism-leninismului, a avut o influență deosebită în ce privește clarificarea multor cadre didactice de la noi prin răspîndirea pedagogiei științifice în Romînia.

Unul din domeniile în care această influență s-a resimțit foarte puternic este acela al bazelor filozofice ale educației, — problema *educabilității omului*, în primul rînd.

Fundamental în adevăr în pedagogia lui Makarenko este mareá lui încredere în puterea educației. Pedagogul, zice Makarenko, „este dator ca să se apropie de om cu gînduri optimiste, chiar cu riscul de a se înșela" [3]. Acest optimism pedagogic i-a dat lui Makarenko forță să lupte cu hotărîre împotriva pedologiei, pseudo-știința care pretinde că poate demonstra existența unui fond psihic predestinat omului pentru toată viața. Lupta sa a avut succes, pentru că se întemeia pe o teorie justă și eminamente pedagogică. Rousseau, cu concepția lui naturalistă și individualistă despre om și copil, a afirmat și el un anumit fel de optimism pedagogic. El credea în bunătatea omului de la natură, socotea acest fond înăscut ca perfect. Educației, după el, nu-i rămînea mai nimic de făcut, în sens pozitiv. Cel mult trebuia să-l ferească pe copil de influențele din afară, atîta vreme cît fondul înnăscut nu era consolidat. Pedagogia burgheză a luat de la Rousseau fixismul, apriorismul său, dar nu și optimismul. Pentru unii pedologi, omul nu numai că nu e bun de la natură, dar e chiar egoist, rău. Ei au luat din autorul lui Emil tocmai ce era mai rău și, în fond, mai greșit.

---

[1] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, ed. a III-a, 1960, p. 29.

[2] Vezi *A. G. Ter-Ghevondian:* „Baza ideologică-politică a concepțiilor pedagogice a lui A. S. Makarenko", în volumul „Educația comunistă în școala sovietică", E.S.P.L.S., 1951, p. 210.

[3] *A. S. Makarenko,* Opere pedagogice alese, vol. I, p. 67.

Makarenko este optimist, avînd încredere nu în dezvoltarea spontană, ci în cea conștientă ; în educația luată în sens pozitiv, nu negativ. Nu putem neglija, zice el, natura și legile ei de dezvoltare, dar principalul în formarea omului este conștiința unui scop și putința de a acționa în conformitate cu el. Iar *scopul* este el însuși real, obiectiv. De aci și un principiu fundamental în concepția lui Makarenko : maximum de respect față de copil, unit cu maximum de exigență față de activitatea lui, în lumina scopului educativ.

În țara noastră înainte de contactul cu pedagogia sovietică, chiar la cei mai progresiști dintre pedagogii burghezi, exista — am putea spune — o contradicție între adoptarea unei poziții optimiste de afirmare a posibilității educației și unele practici, ca de pildă practica testelor, în spiritul pedologiei. Neînțelegerea acestei contradicții a și determinat publicarea unui articol redacțional în ziarul Scînteia, care a atras atenția asupra denaturărilor pedologice din activitatea unor pedagogi de la noi [1]. Acest articol a criticat ploconirea în fața pseudoștiinței pedologice și freudismului, demascînd caracterul dăunător al acestor curente, substratul lor reacționar politic și social. Studiind mai atent pe Makarenko și lupta lui împotriva pseudoștiinței pedologice, ca și întreaga pedagogie sovietică, noi am putut înțelege unele probleme de bază, ca formarea personalității individului în socialism, puterea educației etc. mai bine și am putut lupta cu mai mult succes pentru lichidarea contradicției arătate.

Problema educabilității omului, a inadmisibilității rebutului în educație, după cum se știe, a preocupat mult pe marele pedagog sovietic și ea este încă de actualitate. Nu numai pentru pedagogi, nu numai pentru psihologi, ci chiar și pentru un orizont mai larg de discuții filozofice.

Sprijinindu-și întreaga sa activitate pe metodologia marxist-leninistă despre educație, Makarenko ne-a ajutat să înțelegem mai bine concepția clasei muncitoare cu privire la om ca membru al societății socialiste, la raportul dintre individ și societate, la scopul și sarcinile educației comuniste, la metodele muncii educative.

Un principiu fundamental și cu aplicabilitate practică foarte largă din sistemul de gîndire pedagogică al lui Makarenko, care ne-a călăuzit în organizarea muncii educative în școală, este acela privind *colectivul de elevi* — organizarea și educarea elevilor în cadrul lui. Și înainte de eliberarea țării noastre se vorbea uneori de colectiv — sau cel puțin de educația în grup a elevilor. Idei ca aceea a „comunităților de muncă" sau a „muncii în echipe", venite din Germania sau Franța erau discutate și chiar experimentate. Makarenko însă ne-a învățat că „numai unitatea socială clădită după principiul socialist poate fi numită colectiv [2]. Problema colectivului, în concepția pedagogică a lui Makarenko, este o problemă crucială. După cum se știe, în articolul „Cîteva concluzii ale experienței mele pedagogice" el arată că „problema educației noastre se reduce la formarea unui colectivist". El pune și dă o rezolvare justă acestei probleme în cadrul umanismului socialist. Rezolvarea ei este fundamental opusă tezei burgheze, așa cum umanismul socialist diferă profund de cel burghez.

[1] Scînteia, 18 ianuarie 1953.
[2] *A. S. Makarenko* — Opere pedagogice alese, vol. II, 1951, p. 101.

În adevăr, umanismul burghez a fost o mișcare de protest împotriva feudalismului și clericalismului, împotriva încătușării omului, împotriva ascetismului fățarnic și al scolasticii, ideologia vremii. Viu în Renaștere, fie în forme mai deschis laice (Erasmus, Montaigne, Rabelais) fie în haina reformei religioase (Hus, Luther, Calvin), el are și un moment de oarecare generozitate poporană, în epoca iluminismului. Este totuși un umanism limitat. Umanismul burghez este umanismul unei minorități savante și estetizante, axat pe individualism. Omul în această concepție este cel mult individual eliberat de prejudecăți, dacă nu chiar de scrupule.

Umanismul socialist este altceva. Este umanismul colectivului, umanismul maselor care luptă pentru eliberarea lor completă, politică, economică și culturală ; este umanismul epocii noastre. Noi îl apreciem pe Makarenko ca pe un strălucit reprezentant al umanismului socialist, atît pe plan pedagogic, cît și literar. Modul cum vede el educația în genere, modul cum vede mai ales problema colectivului și importanța ei, îi determină acest loc de cinste.

Tezele lui Makarenko, privitoare la colectivul de elevi sînt clare, lectura lor în „Poemul pedagogic" sau „Steaguri pe turnuri" entuziasmează și ne dă încrederea că aplicarea lor este un lucru simplu, cel mai simplu lucru din lume. Aplicînd aceste teze și pedagogii din țara noastră au constatat însă că realitatea nu se dovedește a fi atît de simplă. Și nu este simplă. Aplicarea tezelor lui Makarenko de către pedagogii noștri a ridicat și întrebări, pe care aceștia au început să le discute cu aprindere în consilii pedagogice, în consfătuiri, în cadrul diferitelor forme de schimb de experiență. Pe un plan mai general, frămîntarea s-a oglindit apoi și într-o discuție deschisă de Gazeta Învățămîntului, în 1956, pe tema „Pentru buna organizare a colectivului de elevi".

În urma discuției purtate s-au tras concluzii în numărul din 12 octombrie al Gazetei Învățămîntului. Concluziile au scos în evidență, mai mult, încă un mare adevăr enunțat de Makarenko în această privință : că problema colectivului nu se poate rezolva niciodată complet pe plan general și în abstract, că ea trebuie privită întotdeauna concret, ținîndu-se seama de legile generale ale colectivului, dar și de condițiile concrete de viață ale țării respective, — de colectivul cel mare și viu al patriei, cu alte cuvinte.

Acordînd o deosebită atenție educației tineretului în colectiv și sarcinilor ce revin pe această linie pedagogilor noștri, ziarul „Scînteia" a dezbătut în paginile sale [1] posibilitățile largi de dezvoltare multilaterală a elevilor în cadrul colectivului, atrăgînd totodată pedagogilor atenția asupra lipsurilor existente în munca colectivă. Principiul educației în colectiv stă de altfel și la baza Proiectului de programă a muncii educative elaborat de Institutul de științe pedagogice, prin adaptarea la specificul nostru a programei sovietice respective și luarea în considerare a experienței înaintate din școala noastră. Proiectul se află acum în stadiu experimental.

Inițiativa pedagogilor sovietici de a elabora o programă a muncii educative care a fost îmbrățișată cu interes și de educatorii din țara noastră este de fapt un prim pas în realizarea unei necesități pe care A. S. Makarenko o pune ca o concluzie la minunatul său „Poem pedagogic" : „poate — zice el —

[1] Vezi ziarul „Scînteia" din 31.V, 7.VI, 26.VI, 7.VII/1962.

foarte curînd la noi va înceta scrierea de „Poeme pedagogice" și se va scrie o carte simplă, practică, „Metodica educației comuniste".

Necesitatea desfășurării muncii educative în mod planificat potrivit, așa cum spunea marele pedagog, unui program al individualității omenești, al caracterului omenesc către care noi pedagogii trebuie să aspirăm, a devenit astăzi una din preocupările de bază ale cadrelor didactice și din țara noastră.

Pornind de la faptul că educația este un rezultat al totalității influențelor exercitate asupra elevului de școală, de organizațiile de copii și tineret, de familie, în genere, de societatea noastră socialistă, programa muncii educative (în legătură cu necesitatea căreia se poartă acum o vie discuție în paginile Revistei de pedagogie) [1] urmărește ca educînd pe fiecare individ în parte să fie educat întregul colectiv. Makarenko referitor la aceasta spune: „în practică, aceste două probleme vor fi rezolvate împreună și numai printr-un procedeu comun. În orice moment al exercitării influenței noastre asupra individului ea trebuie să fie îndreptată și asupra colectivului, și invers, orice contact al nostru cu colectivul va însemna în mod obligatoriu și educarea fiecărui individ care intră în componența acestuia. [2]

Învățătura lui Makarenko despre educația copiilor și tineretului în colectiv, prin colectiv și pentru colectiv dobîndește o importanță sporită în condițiile desăvîrșirii construcției socialiste în țara noastră și ale construcției desfășurate a comunismului în U.R.S.S.

Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. a stabilit printre principiile incluse în codul moral al constructorului comunismului „colectivismul și întrajutorarea tovărășească: fiecare pentru toți, toți pentru unul; relații umane și respect reciproc între oameni; fiecare om să fie pentru semenul său prieten, tovarăș și frate" [3].

Țara noastră care se află acum într-o altă etapă de dezvoltare dar merge pe drumul comunismului victorios folosește ca ghid în activitatea sa educativă principiile amintite, urmărind să dea societății cadre care să posede nu numai o înaltă calificare și pregătire de specialitate, ci și un caracter integru, o conștiință înaintată, o morală nouă, comunistă.

La formarea omului nou o contribuție deosebit de însemnată o aduce de asemenea *educația în, prin și pentru muncă*. Makarenko a sesizat acest lucru și i-a acordat un loc de seamă în teoria și practica sa pedagogică.

---

[1] Vezi articolele publicate în Revista de pedagogie: *Stelian Marinescu:* „Este necesară o programă a muncii educative în școală?", nr. 6/1962; *O. Șafran:* „Cu privire la caracterul de sistem al muncii dirigintelui", nr. 6/1962; *Sofia Sorescu:* „Despre necesitatea unei programe a muncii educative", nr. 9/1962; *Steliana Năstăsescu:* „Unele probleme în legătură cu elaborarea unei programe a muncii educative în școala noastră", nr. 9/1962; *Gheorghița Fleancu* și *Luminița Ghivirigă:* „Eficiența muncii educative desfășurată în școală pe baza unei programe" nr. 11/1962; *Dora Gîtlan* și *Sandu Mihai:* „Unele rezultate ale experimentării proiectului programei educative la cl. I", nr. 11/1962; *Anton Vasilescu* și *Virgil Caraba:* „Probleme ale aplicării experimentale la clasa a V-a a proiectului de programă a muncii educative", nr. 11/1962; *P. Bărbulescu, L. Ghivirigă* și *A. Vasilescu:* „Probleme privind elaborarea programei muncii educative", nr. 3/1963; *Ion Drăgan:* „Cu privire la programa muncii educative în școala noastră", nr. 3/1963.

[2] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, ed. III, E.S.D.P., 1960, p. 27.

[3] Programul P.C.U.S., în volumul Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., E.P., 1962, p. 437—438.

Traducînd în viață principiul marxist-leninist al îmbinării învățămîntului cu munca, Makarenko și-a conturat concepția pedagogică atît în ce privește rolul educativ al muncii, organizarea procesului de muncă la care pot participa copiii, cît și cunoașterea metodicii educării prin muncă. Caracteristic pentru Makarenko este faptul că el vede educația prin muncă, în primul rînd în procesul de producție. „Azi nu-mi mai pot închipui o educație prin muncă în afara producției", [1] spune el.

Lupta dusă de marele pedagog sovietic împotriva „metodei complexelor", experiența educației prin muncă realizată în colonia „Gorki" și în comuna „F. E. Dzerjinski" ca și scrierile sale pe această temă au contribuit la clarificarea unei serii întregi de probleme legate de folosirea muncii în scop educativ.

După cum se știe ideile lui Makarenko, privind educația prin muncă a tineretului sînt traduse cu succes în viața școlii sovietice, sînt îmbogățite, dezvoltate potrivit etapei noi de construire desfășurată a comunismului în U.R.S.S. Problema aceasta este strîns legată de dezvoltarea societății sovietice. Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. a subliniat că „în centrul muncii educative partidul pune dezvoltarea atitudinii comuniste față de muncă la toți membrii societății", că „munca după capacități va deveni o deprindere, prima necesitate vitală a tuturor membrilor societății" [2]. În codul moral al constructorului comunismului se include, la loc de cinste, principiul muncii pentru binele societății, intransigența față de trîndăvie și carierism.

În țara noastră, așa cum s-a arătat la Congresul al III-lea al P.M.R. s-a statornicit o nouă morală, a luat naștere și se dezvoltă o nouă atitudine față de muncă. Pentru formarea și dezvoltarea acestei atitudini, cadrele didactice din țara noastră se preocupă să educe copiii și tineretul, încă din primii ani de școală, în spiritul dragostei față de învățătură, față de carte, să-i deprindă cu activitatea practică în cadrul orelor de lucru manual, de lucrări practice, de laborator, în cadrul muncii la colțul naturii vii și pe terenul agricol școlar, în cadrul practicii în producție ca și al acțiunilor de utilitate socială organizate în cadrul școlii și în afara acesteia.

Analiza experimentului ce se face la noi din acest punct de vedere în 100 școli cu instruire în producție va permite desigur stabilirea unor forme adecvate de educație prin muncă a tineretului, ca și soluționarea cea mai indicată a diferitelor probleme pe care le ridică desfășurarea acestui proces. Una dintre aceste probleme se referă la remunerația elevilor care fac practică în producție. Makarenko arată că potrivit evoluției societății socialiste și comuniste și în formarea omului prin munca productivă, trebuie să deosebim etapa cînd e bine ca el să fie stimulat prin remunerație și atunci cînd nu mai este necesar acest lucru. „Într-o gospodărie colectivă, de pildă, — zice Makarenko — unde se constată limpede rezultatele muncii, unde satisfacerea necesităților este vădită, unde fiecare rublă economisită constituie un imbold pentru ziua de mîine, acolo nu mai este nevoie ca fiecare individ să fie stimulat printr-o remunerație personală". [3]

[1] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, ed. III, p. 139.
[2] Programul P.C.U.S. în vol. Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., E.P., 1962, p. 436—437.
[3] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, p. 161.

Această teză a lui Makarenko a preocupat și preocupă pe pedagogii din Republica Populară Romînă mai ales în ultimii ani. Problema s-a pus acolo unde elevii, în cadrul practicii, au lucrat în producție, în special la țară. Problema nu este însă ușoară, cînd e vorba să o rezolvăm practic. În orice caz, principiul nu-și găsește mecanic aplicarea. De la caz la caz trebuie să-i găsim formele cele mai potrivite de concretizare. În genere nu s-a pierdut din vedere ca scopul permanent al muncii să-l constituie educarea elevilor în spiritul moralei comuniste.

O altă problemă legată de educația în colectiv și de educația prin muncă, pe care viața și dezvoltarea școlii romînești a pus-o în fața pedagogilor noștri este aceea a *disciplinei.*

Disciplina școlară este o problemă foarte importantă a școlii. Pedagogii trecutului au avut-o pe agenda lor, ca să zicem astfel, unii din ei au și crezut că i-au găsit soluția.

Și am putea afirma oare că nu i-au găsit nici o soluție? Desigur că nu. Numai că ei au găsit remedii pentru școala veche, iar disciplina conștientă, liber consimțită, pe care o cultivă școala noastră, nu se poate realiza pe astfel de căi. Se știe că în perioada din preajma și din timpul celui de-al doilea război mondial rigorismul herbartian și cel de factură mai nouă al lui Paulsen au fost adoptate de oficialitățile vremii laolaltă cu celelalte măsuri de fascizare a școlii din Romînia. În același timp, curentele aparent mai progresiste au fost și ele îmbrățișate de o serie de pedagogi, care au încercat să experimenteze și la noi în special metodele de educare a „disciplinei libere" prin introducerea așa-zisei conduceri de sine a clasei și a școlii. Precizăm că ambele poziții menționate serveau în forme variate unui scop unic, și anume educarea unui tineret supus și devotat regimului burghezo-moșieresc.

Influența acestor curente s-a resimțit mult asupra cadrelor didactice, provocînd în rîndul acestora confuzii, erori în ce privește înțelegerea sensului just al acestei categorii etice. În trecerea de la școala veche, cu disciplina ei, la școala nouă, cu un alt mod de a înțelege și de a practica disciplina, cadrele didactice s-au izbit de multe dificultăți. S-a întîmplat ca unele cadre să confunde chiar disciplina conștientă liber consimțită, clădită pe convingeri și deprinderi de conduită corespunzătoare, cu așa-numita „disciplină liberă" ori cu „conducerea de sine a clasei" despre care am amintit. Au existat în unele cazuri chiar tendințe de renunțare a învățătorului la rolul său de conducător exigent al procesului educativ.

Problema disciplinei, împreună cu cea a educației în colectiv s-a discutat mult în cadrul consiliilor pedagogice, al consfătuirilor cadrelor didactice ca și în conferințele și adunările U.T.M. Dezbaterea largă a acestor probleme, pătrunderea tot mai largă a pedagogiei sovietice la noi au determinat o clarificare în masă a învățătorilor și profesorilor în ceea ce privește metodele educației multilaterale a tineretului școlar în genere și formarea disciplinei conștiente îndeosebi.

O contribuție însemnată la lămurirea cadrelor didactice în privința problemelor ridicate de educația disciplinei conștiente a avut-o emiterea ordinu-

lui 1714/1955 de către Ministerul Învățămîntului [1]. Acest document a stabilit necesitatea creării unui regulament de ordine interioară, a precizat care sînt regulile de purtare pentru elevi, care sînt formele de evidențiere și sancționare a elevilor, după ce criterii trebuie pusă nota la purtare, cum trebuie desfășurată activitatea obștească a elevilor pentru a evita supraîncărcarea etc. La baza acestui document, ca și la baza Regulamentului privind organizarea și funcționarea școlilor de cultură generală, elaborat ulterior, a stat învățătura lui Makarenko, care ne-a fost în toate cazurile un prețios îndreptar.

El ne-a învățat în special să înțelegem just teza cu privire la faptul că disciplina nu trebuie privită izolat, că ea este rezultatul întregului proces instructiv-educativ, produsul totalității influențelor educative. „Astfel înțeleasă disciplina nu este nici cauza, nici metoda, nici mijlocul de educație justă, ci rezultatul ei. Disciplina justă este țelul fericit spre care trebuie să tindă educatorul cu toate forțele sale și cu ajutorul tuturor mijloacelor pe care le are la îndemînă" [2]. De asemenea, el ne-a învățat să distingem trăsăturile disciplinei conștiente și posibilitatea educării acestei însemnate trăsături morale de caracter numai în cadrul colectivului care pune în fața fiecărui individ un scop general pentru a cărui îndeplinire solicită contribuția personală, care exprimă cerințe ferme cu privire la conduita morală, care dă perspectivă dezvoltării individuale și colective, care împodobește pe fiecare om și colectivitatea.

Alături de activitatea largă a cadrelor didactice chemate să aplice în viață învățătura lui Makarenko despre educarea disciplinei conștiente, au existat și preocupări pentru explicarea amănunțită a acestei învățături, pentru popularizarea și analiza rezultatelor înregistrate în această direcție.

Astfel Institutul de științe pedagogice primind sarcina de a se ocupa de problema disciplinei conștiente a elevilor a întreprins un studiu și a redactat o broșură (scrisoare metodică) pentru uzul școlilor, pe această temă.

În anul 1962 a apărut de asemenea o lucrare dedicată acestei probleme [3] în care se fac ample referiri la învățătura lui Makarenko despre disciplină și se analizează o experiență educativă organizată și desfășurată în lumina ideilor marelui pedagog despre disciplina liber consimțită. În afară de aceste lucrări, Gazeta învățămîntului și Revista de pedagogie în diferite studii și articole au dezbătut această problemă importantă a școlii.

Pe drumul educării disciplinei conștiente la elevi, mai există desigur încă multe de făcut, dar orientarea principală a muncii, preocuparea pentru întregul proces educativ începînd cu formarea noțiunilor etice, a convingerilor proprii și obișnuințelor de conduită disciplinată, grija pentru alegerea metodelor și procedeelor de educație corespunzătoare particularităților de vîrstă și celor individuale ale elevilor, dovedesc că învățătura lui Makarenko prinde viață în școlile noastre, conducîndu-ne către realizarea scopului general urmărit — educația comunistă a tinerelor generații. Despre același lucru vorbesc

[1] Măsuri cu privire la întărirea și îmbunătățirea muncii educative în instituțiile de învățămînt și educație de la Sfaturile populare, „Buletinul M. I.", an. I, nr. 1, seria A — 1.III.1955.

[2] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, E.S.D.P., 1960, p. 87.

[3] *Gheorghița Fleancu* și *Virgil Radulian:* „Disciplina conștientă și educarea ei în școala medie mixtă", E.S.D.P., 1962.

și unele fenomene noi care au luat naștere și se dezvoltă în școală ca : opinia publică a clasei, autocritica, antrenarea elevilor în funcțiile de executanți și conducători ai colectivului, atitudinea intransigentă față de cei care încalcă cerințele și normele de conduită ale moralei comuniste, grija față de avutul obștesc.

★

Cu aceasta nu epuizăm problemele pe care învățătura pedagogică a lui Makarenko ne ajută să le rezolvăm. Am mai putea vorbi despre tactul pedagogic, necesitatea cunoașterii copiilor, a studierii lor psiho-pedagogice, educația în familie, educația estetică, educația delicvenților minori etc. [1]. Ne oprim însă aci. Este suficient, credem, pentru a ilustra ceea ce ne-am propus : prețuirea de care se bucură Makarenko în rîndurile pedagogilor din țara noastră, precum și marele ajutor, pe care ni-l dă permanent cunoașterea și aplicarea ideilor sale.

Învățătorii, profesorii, cercetătorii din domeniul pedagogiei găsesc în experiența operei eminentului pedagog sovietic un exemplu strălucit de fundamentare principială marxist-leninistă ca și de rezolvare științifică a multor probleme majore de educație și instrucție comunistă.

Rezultatele obținute în munca practică de educație a tinerelor generații desfășurată în școlile noastre ne îndreptățesc și ele să apreciem actualitatea concepției pedagogice a marelui pedagog sovietic pentru realitatea muncii instructiv-educative de la noi. Atitudinea justă a elevilor față de studiu, lupta lor împotriva mediocrității la învățătură, mlădițele spiritului de colectiv care apar și se cultivă din primele clase, manifestarea sentimentului răspunderii și datoriei, dragostea pentru școală, pentru patria socialistă și pentru țările prietene — idei, sentimente și atitudini ce caracterizează astăzi tineretul din Republica Populară Romînă — sînt dovezi grăitoare ale eficienței activității pedagogice a cadrelor didactice care folosesc în mod creator experiența lui A. S. Makarenko.

---

[1] Vezi art. publicate în *Gazeta învățămîntului :*

I. Ungureanu : „Educatorii aproape de părinți" — 9.I.1962, Silvia Petrescu : „După legile frumosului", 9.III.1962, N. Șipos și N. Matei : „În ajutorul cunoașterii elevilor" 20.I.1960, E. Gavrilă : „Cunoașterea particularităților individuale" — 10.8.1962, I. Lucrețiu : „Convorbirea etică individuală" — 25.I.1963 ș.a.

În Revista de pedagogie :

A. Oprina : „Rolul educativ al întrecerilor în muncă și disciplină în coloniile de minori", nr. 6/1959.

Vasile Pavelcu : „Problema cunoașterii elevului", nr. 3/1960.

Ion Bucuroiu : „Cîteva probleme privind educația estetică în școala sovietică", nr. 5/1960.

Luminița Ghivirigă : „Sistemul de activități comune ale școlii cu familia", nr. 8/1961.

Ana Tucicov Bogdan : „Unele probleme ale studiului psihologic a personalității elevului în procesul instructiv-educativ", nr. 11/1961.

Ioana Diaconescu : „Formarea gustului estetic la școlarii mici", nr. 11/1961.

Bianca Bratu : „Specificul reflectării artistice și educația estetică a elevilor", nr. 1/1963 ș.a.

Tudor R. Popescu : „Funcția educativă a familiei socialiste", nr. 1/1963.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО А. С. МАКАРЕНКО И ЕГО ТВОРЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В НАШЕЙ СТРАНЕ

(Резюме)

По случаю 75-летней годовщины выдающегося советского педагога А. С. Макаренко, авторы настоящей статьи рассказывают как произошло ознакомление в Р.Н.Р. с его произведениями, какие мероприятия были приняты для перевода и распространения его творчества.

После того как подчеркивается идеологическая и политическая основа педагогической концепции Макаренко, уточняется что влияние великого педагога на наших учителей сильно ощущалось в области философических основ вопитания, в первую очередь в вопросах возможности воспитания человека, содействуя борьбе против буржуазных теорий и массовому разъяснению работников школ.

Вторая часть статьи занимается значением и актуальностью идей Макаренко касающиеся коллективного воспитания, трудового воспитания и формирования сознательной дисциплины. Авторы, подчеркивая влияния этих идей на развитие школы в РНР, указывают и принятые меры с целью улучшения учебно-воспитательной работы в свете установленных педагогических принципах Макаренко. Результаты полученные нашей школой в области коммунистического воспитания является доказательством действенности работы учителей, которые творчески применяют опыт А. С. Макаренко.

L'HÉRITAGE PÉDAGOGIQUE DE A. S. MAKARENKO ET SON UTILISATION CRÉATRICE DANS LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE

(Résumé)

A l'occasion du 75-e anniversaire du grand pédagogue soviétique A. S. Makarenko, les auteurs de l'article montrent comment ont été connues en R.P.R. les oeuvres de celui-ci et les actions entreprises pour la traduction et la diffusion de ses ouvrages.

On souligne d'abord la base idéologique-politique de la conception pédagogique de Makarenko et ensuite on précise que l'influence de l'éminent pédagogue sur nos enseignants s'est fait puissamment ressentir dans le domaine des bases philosophiques de l'éducation, en premier lieu dans le problème de l'éducabilité de l'homme, ce qui a contribué à combattre les théories bourgeoises et à orienter les travailleurs des écoles.

La seconde partie de l'article insiste sur l'importance et l'actualité des idées de Makarenko concernant l'éducation dans la collectivité, l'éducation par le travail et la formation de la discipline consciente.

Après avoir montré l'influence de ces idées sur le développement de l'école dans notre pays, les auteurs indiquent aussi les mesures prises en vue d'améliorer le travail instructif-éducatif à la lumière des principes pédagogiques établis par Makarenko.

Les résultats obtenus par notre école dans le domaine de l'éducation communiste, sont des preuves éloquentes de l'efficacité de l'activité des professeurs qui utilisent d'une manière créatrice l'expérience de A. S. Makarenko.

A. S. MAKARENCO'S PEDAGOGICAL HERITAGE AND HOW IT HAS BEEN TURNED TO GOOD ACCOUNT IN THE RUMANIAN PEOPLE'S REPUBLIC

(Abstract)

On the occasion of the 75th anniversary of the birth of the great Soviet pedagogue A. S. Makarenko, the authors show how his works came to be known in the R.P.R., and what actions were undertaken to translate and popularize them.

After stressing the ideological and political basis of Makarenko's pedagogical conceptions, one shows that the influence of the brilliant Soviet pedagogue on our teaching staff made itself powerfully felt especially in the field of the theoretical bases of education, and, above all, on the question of man's educability, thus contributing largely to combatting the bourgeois theories and enlightening the teaching personnel on many a subject. The second part of the article is devoted to the significance and topicality of Makarenko's ideas concerning education through the collective, education in the process of work, and the formation of a conscientious discipline. Emphasizing the influence exerted by these ideas on the development of the Rumanian schools, the authors also point out the measures taken with a view to improve the instructive-educational work in the light of the pedagogical principles set forth by Makarenko. The results achieved by our schools in the field of communist education — the article says in conclusion — are clear evidence of the efficient work of the teaching staff making creative use of A. S. Makarenko's experience.

PRIVIRE CRITICĂ ASUPRA CORELAȚIEI DINTRE CITIRE ȘI SCRIERE

Conf. univ. ION BERCA

Formarea la elevi a deprinderilor de citire și scriere constituie cerința de bază a întregii munci instructiv-educative în clasa I.

Însușirea citirii și scrierii de către elevii din clasa I trebuie să reprezinte un proces unitar, între ele existînd un raport de reciprocitate pozitivă, exprimat în faptul că citirea condiționează însușirea scrierii, iar aceasta din urmă consolidează citirea.

Problema corelației dintre citire și scriere a cunoscut de-a lungul vremurilor soluționări diferite.

Cele mai vechi metode de predare a citirii și scrierii, metoda literizării și cea a silabisirii au separat complet predarea scrierii de cea a citirii. Această situație se reflectă de altfel în structura și conținutul primelor bucoavne. Cea dintîi bucoavnă românească cunoscută, este socotită a fi cea tipărită la Bălgrad în 1699 de către Mihai Istvanovici Tipograful și poartă ca titlu : *„Bucoavnă ce are la sine deprinderea învățăturii la carte a copiilor"*. Ea cuprindea în prima parte literele chirilice mari și mici de tipar, în ordine alfabetică, pe baza cărora se învăța citirea, iar în cea de-a doua conținea rugăciuni și bucăți de citire cu conținut religios destinate exclusiv citirii. O nouă ediție a acestei bucoavne apărută la Cluj, în anul 1744, spre deosebire de prima, cuprindea pe lîngă alfabetul cirilic și pe cel laic, dar era destinată numai însușirii citirii. Abia în 1788 o altă bucoavnă apărută la Sibiu dă o oarecare atenție și învățării scrisului.

Ruperea însușirii scrierii de citire după metodele literizării și silabisirii se explică în parte datorită greutăților enorme care trebuiau învinse de elevi în însușirea citirii, în folosirea acestor două metode în predarea citirii. O scurtă incursiune istorică cu privire la predarea citirii în conformitate cu aceste metode este concludentă. Procesul citirii după metoda literizării (a slovenirii, cum i se spune în forma ei inițială) se desfășura pe calea unirii denumirii literelor în silabe și a silabelor în cuvinte. Fiecare literă era denumită printr-un cuvînt separat : litera „a" era denumită prin cuvîntul „az" (az înseamnă „eu"), b—buki (buki=litere), v—vede (vede) etc. De exemplu cuvîntul „rama", după metoda slovenirii trebuia citit astfel : se numeau literele primei silabe și prima silabă : rîțî — az, ra ; literele celei de-a doua silabe și silaba

a doua : mislete — az, ma ; repetînd silabele se pronunța cuvîntul întreg „rama".

Schema predării cititului după metoda literizării (slovenirii) poate fi reprezentată astfel :

Etapa I : învățarea denumirii tuturor literelor (slovelor) alfabetului și a denumirilor lor ;

Etapa a II-a : învățarea silabelor cu denumirea obligatorie a fiecărei litere din silabă ;

Etapa a III-a : citirea cuvintelor, cu denumirea literelor și silabelor.

Învățarea denumirii literelor se făcea în mod mecanic. Învățătorul pronunța denumirea cîtorva litere : az, buki, vede etc., iar copiii repetau după el. Astfel se învăța tot alfabetul, la început în ordine directă, de la prima pînă la ultima literă (în total erau 41 slove chirilice), apoi în ordine inversă, de la ultima literă pînă la prima, apoi pe sărite. Denumirea literelor se învăța fără arătarea lor.

Această etapă era extrem de chinuitoare pentru copii. După ce-și însușiau în mod mecanic întregul alfabet prin denumirea literelor, se trecea la etapa a doua, în care se învățau silabele, fără arătarea literelor. Se învățau mai întîi silabele compuse din două litere, apoi din trei și patru litere, într-o ordine stabilită și anume : la fiecare consoană din alfabet se adăugau succesiv toate vocalele (ba, bei, bi, bo etc.) ; bra, bre, bri etc., și la fiecare vocală se adăugau succesiv toate consoanele, ba, va, ga, da etc.

Cum se învățau silabele ? Învățătorul numea literele care compuneau silaba : buki, az, iar apoi pronunța silaba ba ; copiii pronunțau după el buki. apoi pauză ; az, pauză, *ba*. Această muncă, mai chinuitoare decît învățarea denumirii literelor dura peste șase luni. De reținut faptul că învățarea silabelor se făcea oral, nefiind însoțită de citirea cuvintelor sau propozițiilor. Abia în etapa a treia se trecea la citirea cuvintelor și propozițiilor.

Mai tîrziu, în sec. al 18-lea, predarea citirii după metoda literizării (slovenirii) a cunoscut unele modificări. Astfel, o dată cu introducerea alfabetului laic, literele au fost denumite prescurtat, a, be, ce de etc., adică consoanele însoțite de vocalele corespunzătoare. De asemenea, numărul literelor a fost redus.

Această schimbare în literizare se pare a fi o invenție a lui Pascal care s-a folosit în școala de la Port-Royal[1].

Dar și această formă a metodei prezenta dificultăți greu de depășit de către copii, de exemplu pentru a citi cuvîntul *ban*, copiii trebuiau să pronunțe be-a-ne și nicidecum *ban*. O astfel de citire era artificială, copiii fiind contrariați cum iese vorba ban rostind după învățător be-a-ne, dar trebuind, de teama pedepsei să spună după el *ban* și nu *be-a-ne*, cum ar fi ieșit după pronunțare. Dificultatea, după cum reiese în mod clar, consta în aceea că din denumirea literei trebuia separat sunetul respectiv, de exemplu din be, trebuia să separe numai sunetul „b" și să-l uncască cu sunetul literei următoare.

Destul de demult a început să se folosească în predarea citirii și metoda silabisirii. Această metodă se caracterizează prin aceea că elevii erau puși să memoreze mai întîi literele alfabetului (uneori întregul alfabet, alteori

[1] *Tăbăcaru Grigore :* Pedagogia experimentală, Bacău, 1935, p. 195.

numai cîteva consoane și vocale). După aceea li se dădea să memoreze dintr-odată silabe alcătuite din două, apoi din trei litere.

Pasul înainte care se face prin această metodă constă în faptul că elevii — prin procesul citirii — nu mai denumeau fiecare literă în parte, astfel încît însușirea citirii era ușurată și dura mai puțin timp. Totuși, și prin această metodă, însușirea citirii se făcea în mod mecanic.

Silabele învățate erau fără sens, fiind grupări de litere în diverse combinații (vocale urmate de consoane), de exemplu, ab, al, at, sau consoane urmate de vocale : ba, da, ga etc. După ce copiii învățau să citească un mare număr de silabe fără sens, se trecea la citirea unor cuvinte alcătuite din silabele citite anterior. De exemplu, folosindu-se silabele „ca" și „să" învățate anterior, copiii erau puși să citească cuvîntul „casă".

La noi s-a practicat această metodă la începutul secolului al XIX-lea, prin introducerea tablelor lancasteriene, care cuprindeau silabe fără sens tipărite și table (bucăți de carton) care cuprindeau maxime morale și religioase. Asemenea table erau folosite îndeosebi în școlile de la orașe, ele necesitau mult material didactic. La sate, unde pătrunseseră bucoavnele, începătorii în ale citirii învățau pe așa-zisele „tratagii". Dascălii scriau literele alfabetului și apoi silabele pe coli de hîrtie, mai groasă, pe care le puneau în bețișoare în formă de *răbuș* (o ramă de lemn), de care era atîrnat un condei de lemn cu care școlarii arătau silabele.

În afară de latura negativă esențială a acestei metode, care constă în memorizarea mecanică a silabelor fără sens, reținem și unele părți pozitive, ca de pildă *procedeul compunerii cuvintelor din silabe* și citirea de către elevi a cuvintelor compuse în mod independent din silabe. Din punct de vedere al procesului scrierii și al corelației acesteia cu citirea, deși scrierea se învăța mai tîrziu, această procedare era valoroasă prin faptul că pregătea însușirea scrierii. Compunerea cuvintelor din silabe, însemna în fond, un fel de scriere cu litere tipărite. Este aici un indiciu al corelației dintre citire și scriere, citirea sprijinind procesul scrierii.

Pentru pedagogii teoreticieni și practicieni, părțile negative ale metodelor literizării și silabisirii erau și în trecut evidente și ele au servit drept stimulent pentru căutarea unor mijloace și procedee mai perfecționate pentru învățarea citirii și scrierii, pentru realizarea unei corelații dintre aceste două activități.

În secolul al XIX-lea s-a răspîndit în școlile din Europa apuseană și din Rusia *metoda fonetică*. Esența acestei metode a constat în citirea literelor și pronunțarea lor după valoarea lor fonetică. De exemplu „b" în loc de „be", „c" în loc de „ce". Metoda fonetică se deosebește de cea a literizării prin aceea că elevii nu mai erau obligați să-și însușească literele o dată cu denumirea lor prin cuvinte : a — az, ci singure, fiecare semn grafic cu sunetul pe care-l simbolizează.

Întemeietor al metodei fonetice este H. Ștefani, care a introdus-o în anul 1802 în școlile din Bavaria, unde era consilier școlar.

După anul 1850, metoda fonetică s-a răspîndit și în Moldova, fiind introdusă de Anton Velini, directorul școlii preparandale din Iași la 1860 și susținută de S. Bărnuțiu, profesor la Academia din Iași și V. Alexandrescu

Ureche, care ca director al învățămîntului a încercat să o introducă în toate școlile din Moldova.

În Muntenia, I. D. Eliade, revizor școlar, susține cu multe argumente metoda fonetică sau sunetară în lucrarea sa „Elemente de pedagogie și metodologie".

Apariția metodei fonetice dă un impuls mai mare preocupărilor metodice de predare a citit-scrisului. În istoria fonetismului didactic sînt cunoscute trei variante ale metodei: metoda fonetică analitică, metoda fonetică sintetică și metoda fonetică analitico-sintetică.

Ideea de bază a metodei fonetice analitice constă în citirea cuvintelor care au fost împărțite în prealabil în silabe și sunete. Scopul acestei analize este: a) de a separa din cuvînt sunetul nou; b) de a-i pregăti pe copii pentru însemnarea sunetelor prin literele respective, de a le da posibilitatea însușirii în mod conștient a structurii fonetice și grafice a cuvintelor. Neajunsul cel mai important al acestei metode constă în unilateralitatea ei, în faptul că adepții acestei metode ignorează rolul deosebit de important al sintezei fonetice și grafice în procesul citirii și scrierii, nu folosesc procedee care să sprijine sinteza sunetelor în silabe și a silabelor în cuvinte la vederea literelor cunoscute.

De aici influența negativă și asupra realizării corelației dintre citire și scriere.

Învățarea citirii după metoda fonetico-sintetică constă în preocuparea de a sprijini citirea copiilor în folosirea procedeelor adecvate ușurării sintezei sunetelor în silabe și a silabelor în cuvinte la vederea literelor cunoscute. Adepții metodei fonetice sintetice, printre care se numără, metodistul rus Korf, un contemporan al lui K. D. Ușinski, au elaborat o serie de procedee valoroase în vederea ușurării citirii de către copii. Între acestea citām procedeul formării de cuvinte cu sunetul și litera nou învățată și procedeul compunerii cuvintelor din silabe pe baza alfabetului decupat.

Alături de aceste părți pozitive — stă lipsa principală a metodei — faptul că nu folosește analiza fonetică și grafică a cuvintelor rostite sau scrise. Datorită acestui fapt copiii își însușesc cu greu structura fonetică și grafică a cuvintelor.

În dezvoltarea metodei fonetice, adepții ei își propun să rezolve o serie de probleme importante din punct de vedere metodic legate de însușirea citirii și scrierii. Între acestea enumerăm *corelația dintre citire și scriere.* Considerate foarte multă vreme, ca activități separate, citirea predîndu-se în primul rînd și scrierea ulterior, mai tîrziu s-a căutat ca aceste două activități să fie împreunate

Sînt două direcții mai importante. Prima constă în acordarea în cadrul aceleiași lecții sau în lecții succesive *priorității scrierii,* cea de-a doua *citirii.* Din metodele primei direcții folosite în școala noastră în deosebi fac parte: metoda *scripto-legă* și metoda *cuvintelor normale,* iar din cea de-a doua *metoda fonomimică* și *metoda fonetică analitico-sintetică.* O categorie aparte o constituie metoda *cuvintelor întregi sau globală.* Vom examina succint, cum se pune problema corelației dintre citire și scriere în folosirea acestor metode.

Comună tuturor acestor metode, în variante deosebite este preocuparea stabilirii duratei și conținutului unei perioade pregătitoare citirii și scrierii,

care să asigure condițiile de bază ale însușirii citirii și scrierii, ca de pildă: dezvoltarea auzului fonematic al copiilor, dezvoltarea vocabularului, însușirea de către copii a unor reguli tehnice și grafice elementare, privitoare la poziția corectă în bancă în timpul citirii și scrierii, executarea unor elemente grafice ca părți componente ale literelor etc.

Vom examina succint conținutul acestor metode cu privire specială la felul cum se realizează în folosirea lor corelația dintre citire și scriere.

Metoda scripto-legă consideră scrierea și citirea ca două activități inseparabile, copiii urmînd să învețe cititul scriind. Conform acestei metode, însușirea scrierii are prioritate față de citire. Aceasta este una din limitele importante ale metodei scripto-legă, deoarece însușirea scrierii este un proces complex, mai dificil pentru copilul de 7 ani decît cel al citirii. Pe cîtă vreme actul citirii presupune numai recunoașterea literelor și unirea lor în silabe și silabele în cuvinte, la vederea literelor cunoscute — și evident și înțelegerea celor citite, — scrierea necesită pe lîngă recunoașterea literelor și reproducerea lor corectă. Complexitatea acestui proces se reflectă în numeroasele activități simultane pe care ei trebuie să le desfășoare îndeosebi pe treapta inițială a însușirii scrierii. Astfel, copiii sînt nevoiți să-și concentreze atenția asupra analizei fonetice a cuvîntului, asupra ordinei cuvintelor în propoziție în vederea scrierii lor, asupra mișcărilor mîinii, asupra coordonării lor juste pentru a respecta regulile grafice privitoare la forma, înclinarea, grosimea lor etc. Aceeași lipsă în ceea ce privește corelația dintre citire și scriere este comună și *metodei cuvintelor normale*. Învățătorul scria la tablă cuvîntul normal, care cuprindea litera nouă, iar elevii citeau acest cuvînt după citirea model a învățătorului. Această citire era mecanică, întrucît copiii nu-și însușeau în prealabil litera nouă de mînă. Numai după citirea cuvîntului normal urma studierea și citirea literei noi și a unor cuvinte. Dar, în afară de aceasta, un astfel de procedeu avea o influență negativă asupra formării și dezvoltării cîmpului de citire al copiilor la nivelul silabei. În procesul scrierii copiii literizează, fapt care se resfrînge asupra citirii. De altfel, însăși metodica citirii — în conformitate cu această metodă — indică citirea literizată, sinteza sonoră a cuvîntului făcîndu-se în urma citirii literizate. Conform acestei metode, copiii învățau întîi toate literele mici de mînă și apoi cele mari. Datorită acestui fapt, copiii își formau deprinderi ortografice greșite: scriau cu literă mică substantivele proprii, chiar după punct.

Metoda fonomimică separă și mai mult citirea de scriere, dar spre deosebire de cele de mai sus, dă prioritate citirii.

Învățarea cititului merge la început cu totul independent de învățarea scrisului [1] și numai după ce elevii cunosc deja aproape toate sunetele și literile mici tipărite și acestea le pot lega cu ușurință în cuvinte de una și două silabe, de cîte două sunete — cam după 4—5 săptămîni — treceau la scrierea literelor mici [2].

Reținem însă din metoda fonomimică preocuparea adepților ei de a realiza o corelație strînsă între sunet și literă. Sunetele sînt fixate în mod vizual, prin gesturi și mimică, la fel litera, „considerînd sunetul totdeauna în nex

[1] Foaia scolastică, Metodul fonomimic, Blaj, Anul XII, 1907, p. 275.
[2] Op. cit., p. 277.

cauzal, nu numai cu mimica, ci și cu semnul sunetului, cu litera și astfel între noțiunea sunetului și a literei se îndeplinește în psihicul copilului o asociație logică" [1].

Ideea stabilirii unei corelații între sunet și literă este valoroasă și reprezintă o cucerire importantă a metodei fonomimice. Din păcate adepții acestei metode, din dorința de a realiza corelația între toate sunetele și literele alfabetului comit exagerări, făcînd și corelații forțate, inadecvate.

După cum se știe trăsătura principală a metodei *globale* de predare a citit-scrisului constă în citirea și scrierea cuvintelor în întregime și uneori și a propozițiilor fără cunoașterea prealabilă de către copii a sunetelor și literelor. La baza metodei globale stă falsa psihologie a configurației sau a formei, psihologia structuralistă.

După configuraționiști, copilul prinde totul în forme întregi, în structuri. După ei structura este dată ca factor prim în percepție. I. P. Pavlov în lupta sa împotriva psihologiei burgheze a demascat caracterul neștiințific, reacționar, al psihologiei structuraliste.

I. P. Pavlov a arătat că structura nu poate fi dată la început, ci ea reprezintă rezultatul formării legăturilor temporare, a asociațiilor. I. P. Pavlov consideră percepția ca un act complex de analiză și sinteză. El a arătat că cunoașterea copiilor se bazează pe activitatea concomitentă a analizei și sintezei, adică pe distingerea diferitelor însușiri, părți ale întregului și pe contopirea ulterioară a acestor părți într-un întreg. Reprezentanții psihologiei structuraliste, negînd rolul analizei și sintezei, rup de experiență nu numai procesul perceperii, ci și gîndirea. De asemenea, negînd analiza și sinteza în procesul de cunoaștere, ei neagă însăși procesul învățării.

Lipsa analizei și sintezei fonetice și grafice a cuvintelor pronunțate și tipărite face imposibilă și însușirea de către copii a scrierii conștiente. Copiii sînt forțați să deseneze cuvinte și propoziții întregi, să le copieze în mod mecanic.

Cercetările psihologice au arătat că formarea deprinderii scrierii este un proces complex. Realizarea ei depinde de felul cum sînt organizate exercițiile de scris, care trebuie să formeze un sistem de acțiuni conștiente ale elevului.

Pentru buna organizare a exercițiilor de scris sînt necesare:

— cunoașterea de către copii a principalelor reguli care trebuie respectate atunci cînd se scriu semnele respective și priceperea de a observa greșelile atunci cînd nu e scris corect;

— dobîndirea priceperii de a aplica conștient regulile scrierii;

— automatizarea proceselor de aplicare a regulilor tehnice și grafice ale scrierii.

Învățarea de către copii a scrierii după metoda globală nu oferă copiilor posibilitatea de a-și însuși aceste cunoștințe, priceperi etc. Desenarea cuvintelor și propozițiilor fără ca elevii să cunoască modul de legare a literelor în cuvinte, face ca procesul scrierii să devină lipsit de interes, plictisitor, mecanic, fără sens.

Metoda științifică de predare a citit-scrisului este metoda *fonetică analitico-sintetică*. Ea corespunde cerințelor lingvistice, pedagogice, ține seama

[1] Op. cit., p. 274.

de particularitățile psihologice ale procesului citirii și scrierii la începători și realizează în esența ei o corelație justă între citire și scriere. Bazele acestei metode au fost puse de K. D. Uşinski și dezvoltate apoi în mod creator de către școala sovietică.

Esența metodei fonetice analitico-sintetice „constă în aceea că, la predarea citit-scrisului se folosește atît analiza (descompunerea cuvintelor în silabe și sunete și separarea sunetelor din cuvintele respective) cît și sinteza (îmbinarea sunetelor însemnate prin litere, în silabe și cuvinte, și citirea acestor silabe și cuvinte) [1].

Analiza și sinteza stă nu numai la baza citirii, ci și a scrierii (analiza și sinteza grafică a literei, cuvintelor etc.). În acest fel copiii își însușesc în mod conștient citirea și scrierea, dar nu ca activități separate, ci indisolubil legate între ele. Citirea și scrierea fac parte integrantă din schema-tip a oricărei lecții de citit-scris, scrierea urmînd cu necesitate citirii, ca ultimă etapă a structurii lecției. Corelația dintre citire și scriere se realizează în cadrul schemei-tip a lecției de citit-scris în primul rînd în cadrul etapei *compunerii cuvintelor din literele alfabetului decupat*. În procesul de pregătire a elevului pentru citire, compunerea cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat constituie un moment important. Această activitate este un fel de scriere (cu litere tipărite).

Așadar, în metoda fonetică, compunerea cuvintelor cu ajutorul alfabetului decupat, constituie un mijloc de analiză fonetică a cuvintelor, analiză care pregătește procesul citirii ca sinteză a sunetelor. De aceea ca trăsătură caracteristică a metodei fonetice analitico-sintetice este considerată corelația dintre citire și scriere, iar în cadrul acestei corelații subliniem contribuția scrierii la însușirea citirii. Pentru a scrie un cuvînt trebuie ca el în prealabil să fie împărțit în sunete, să se însemne fiecare sunet prin litera respectivă și, în sfîrșit, să se facă sinteza elementelor componente ale cuvîntului într-un tot. Deoarece analiza fonetică și apoi sinteza au — după cum s-a arătat mai înainte — o deosebită importanță în învățarea citirii, reiese de la sine rolul important al scrierii în însușirea citirii.

În scrierea propozițiilor izolate, corelația dintre scriere și citire se manifestă, de asemenea, în mod evident. Scrierea propozițiilor de către copii este un proces și mai complicat decît al scrierii cuvintelor. Un element nou care apare aici este necesitatea pentru copil de a înțelege legătura de sens dintre cuvintele propoziției, de a reține ordinea cuvintelor în propoziție și de a face față complexității cerințelor grafice pe care le ridică variatele îmbinări ale literelor în cuvinte

Pentru depășirea acestor dificultăți în scrierea propozițiilor se poate folosi cu bune rezultate activitatea desfășurată cu prilejul citirii propozițiilor izolate. Unele propoziții mai dificile și mai ales primele, înainte de a fi citite de către copii, sînt compuse în prealabil pe stelaj din literele alfabetului decupat, pregătindu-se astfel citirea lor din abecedar.

În procesul compunerii propoziției la tablă, copiii prin sensul propoziției, își însușesc legătura dintre cuvinte. Înțelegerea sensului propoziției se con-

[1] Redozubov P., Metodica limbii ruse în școala elementară. Ucipedghiz, Min. Învățămîntului R.S.F.S.R., Moscova, 1955, p. 50.

solidează în timpul citirii ei din abecedar. În cazul cînd se scriu propoziții care nu figurează în textul din abecedar, de regulă ele se formează din cuvinte izolate citite în prealabil. Procedîndu-se astfel, scrierea este sprijinită prin faptul că elevii cunosc bine componența fonetică a acestor cuvinte avînd posibilitatea să-și îndrepte în mod deosebit atenția asupra transcrierii lor. Numai după astfel de exerciții se trece, treptat, la scrierea de propoziții în care figurează și cuvinte noi.

★

În cadrul metodei fonetice analitico-sintetice, ne-am referit pînă acum la corelația dintre citire și scriere în etapa compunerii cuvintelor din literele alfabetului decupat sau a felului cum este folosit conținutul acestei etape în scrierea cuvintelor și propozițiilor izolate.

Astfel de corelații dintre citire și scriere, folosite în perioada abecedarului deși utile sînt insuficiente în însușirea conștientă a citirii și scrierii, în formarea deprinderilor de citire și scriere corectă. Ele constituie, am putea spune, numai începutul unei serii de corelații de-a lungul perioadei abecedare și în cea post-abecedară pînă la finele clasei I și în clasele următoare. Corelațiile la care ne referim privesc diverse forme de activitate care contribuie îndeosebi la formarea deprinderii de scriere corectă, dar care își pun amprenta și asupra procesului citirii. Asemenea forme de activitate sînt: copierea, transcrierea după abecedar și scrierea denumirilor ilustrațiilor.

Le vom examina pe rînd, reliefînd posibilitatea de corelare a scrierii cu citirea.

Larga folosire a copierii în acest scop, își găsește motivarea în aceea că multe forme ortografice se însușesc bine pe cale vizuală prin exerciții repetate de scriere. Încă din perioada abecedarului ele sînt folosite pentru însușirea componenței grafice a cuvintelor, pentru legarea corectă a literelor în cuvinte. În felul acesta se previn greșelile de omitere sau adăugiri de litere și silabe în cadrul cuvintelor sau de cuvinte în scrierea propozițiilor izolate și a textelor închegate.

Exercițiile simple de copiere, folosite în acest scop, necesită o atenție deosebită din partea cadrelor didactice pentru a nu le transforma într-o activitate cu caracter mecanic.

Este știut faptul că în procesul copierii, nu numai elevii mici, ci și cei mari — atunci cînd nu sînt îndrumați în mod corespunzător — copiază cuvintele literă cu literă — fapt ce se răsfrînge negativ asupra formării și dezvoltării cîmpului de citire al elevilor — de o silabă în clasa I și apoi în clasele mai mari la nivelul cuvîntului.

Citirea literizată a unor copii își găsește adeseori cauza în abuzul de exerciții de copiere mecanică. Citirea prealabilă pe silabe în clasa I și ulterior pe cuvinte, a propozițiilor sau grupurilor de cuvinte legate prin înțeles reprezintă procedeul just de realizare a copierii, de realizare a unei bune corelații dintre citire și scriere în însușirea lor corectă de către copii.

Cele mai simple și utile forme de copiere, adecvate perioadei abecedare, *sînt copierile de pe tablă.* Spre deosebire de copierea cuvintelor și propozițiilor scrise cu litere de mînă din abecedar, în exercițiile de copiere de pe tablă

învățătorul are posibilitatea să folosească acele cuvinte prin a căror copiere se pot rezolva o serie de probleme pe care le ridică procesul complex al scrierii, ca de pildă legarea literelor în cuvinte, în combinații variate cu alte litere decît cele din abecedar, însușirea unor forme ortografice etc.

Copierea de pe tablă necesită o muncă prealabilă, care constă în analiza fonetică a cuvintelor sau propozițiilor ce urmează a fi scrise. Analiza fonetică a cuvintelor se face pînă la sunet, în primele exerciții de copiere, ulterior se pot face exerciții de copiere cu analiza fonetică numai pînă la silabă, iar spre mijlocul perioadei abecedare indicîndu-se numai numărul și ordinea cuvintelor în propoziții.

Este clar faptul că elevii trebuie să cunoască bine sensul cuvintelor ce urmează a fi copiate. Pentru a verifica dacă copiii înțeleg sensul acestor cuvinte, li se cere să explice ce înțeleg prin cuvîntul respectiv.

Tot în vederea verificării înțelegerii sensului cuvintelor și legat de aceasta pentru dezvoltarea gîndirii și vorbirii copiilor este bine să li se ceară să formuleze propoziții cu cuvintele ce urmează a fi copiate. După aceasta se trece la analiza fonetică, așa cum s-a arătat, și apoi la copiere — după ce în prealabil, la primele exerciții de copiere, cuvintele ce urmează a fi copiate sînt compuse din literele alfabetului decupat.

E necesar ca elevii să fie îndrumați să vadă în scrierea de pe tablă un model de scriere frumoasă, care să le servească apoi pentru controlul propriei scrieri.

Spre sfîrșitul perioadei abecedare, cînd elevii nu mai sînt preocupați în mod deosebit de reproducerea unor reguli grafice, procesul scrierii lor atingînd stadiul automatizării, exercițiile de copiere trebuie îndrumate în sensul ca ele să se realizeze pe bază de memorare a propozițiilor izolate sau chiar a unor mici texte închegate.

Transcrierea după abecedar este o activitate mai dificilă pentru copii decît copierea. În efectuarea copierii copiii sînt ajutați de perceperea vizuală a modelului de pe tablă.

Transcrierea cuprinde două aspecte : primul, se referă la citirea și memorarea cuvintelor sau propozițiilor ce formează obiectul transcrierii ; al doilea, constă în transformarea structurilor grafice de tipar în structuri grafice de mînă, ceea ce reprezintă însăși esența transcrierii.

Realizarea corectă a transcrierii presupune posibilitatea de a lega literele în cuvinte în combinații diferite. Ca atare, această activitate nu poate începe din primele zile ale perioadei abecedare, fără a prejudicia calitatea scrierii.

Numai după ce elevii își însușesc temeinic regulile grafice ale scrierii literelor și a unor cuvinte cu literele învățate și priceperea de a aplica în scriere aceste reguli se poate trece la transcriere. E necesar, deci, ca exercițiile de transcriere să fie precedate de cele de copiere.

Primele exerciții de transcriere dau rezultate bune, dacă ele se fac pe urma proaspătă a copierii de pe tablă și din abecedar a acelorași cuvinte care urmează să fie transcrise. Experiența a arătat că transcrierea ca activitate didactică poate fi folosită după predarea primelor 8—10 litere, deci către mijlocul perioadei abecedare. Ulterior se poate trece la transcrierea cuvintelor și propozițiilor direct din abecedar.

Pentru a se preveni greşelile de scriere ca: omisiuni, adăogiri de litere, inversiuni etc. este necesară analiza şi compunerea prealabilă din literele alfabetului decupat a acelor cuvinte care n-au fost analizate şi compuse în lecţiile de citit-scris. De asemenea socotim o greşeală folosirea transcrierii ca temă pentru acasă, încă de la primele lecţii de citit-scris. Graba unor cadre didactice, motivată prin dorinţa de a da copiilor teme pentru acasă la lecţiile de scris şi uneori din cauza insistenţei părinţilor necunoscători ai complexităţii cerinţelor grafice pe care le pune în faţa copiilor transcrierea, face ca scrisul elevilor, în condiţiile în care nu primesc un sprijin competent din partea familiei, să fie departe de exigenţele scrierii corecte, fapt ce are repercursiuni şi asupra citirii celor scrise şi evident a însuşirii citirii corecte, în general. În aceasta rezidă, în bună măsură, rămînerea în urmă a unor copii în ceea ce priveşte scrierea şi citirea corectă. Şi evident, munca ulterioară a cadrelor didactice pentru lichidarea rămînerilor în urmă, este mai anevoioasă, o serie de greşeli îndeosebi cele de scriere fiind fixate, ca: forma literelor, înclinarea, dimensiunea şi îndeosebi legătura dintre litere.

Ca şi la copiere, în efectuarea exerciţiilor de transcriere este imperios necesară îndrumarea elevilor ca această activitate să se desfăşoare nu pe baza transcrierii mecanice a literelor din cuvinte, ci pe baza memorării lor prealabile. În acest fel se previne tendinţa copiilor spre transcriere literizată, care aşa cum s-a arătat — influenţează negativ însuşirea citirii corecte şi generează greşeli de scriere.

În vederea eficienţei corelaţiei dintre citire şi scriere, copiii trebuie făcuţi atenţi ca după transcrierea cuvintelor să le citească şi să le compare din punct de vedere al componenţei grafice cu cuvintele din carte. În acest fel se realizează un control eficace, instructiv.

Stabilirea unei juste legături între copiere şi transcriere constituie una din cele mai importante cerinţe în vederea formării la elevi a deprinderilor de citire şi scriere corectă.

O altă formă de activitate menită a consolida însuşirea citirii şi scrierii corecte, care oferă largi posibilităţi de corelaţie dintre citire şi scriere este *scrierea denumirilor ilustraţiilor*. În paginile abecedarului se găsesc ilustraţii sub care sînt scrise cu litere de mînă denumirile lor incomplete (lipsesc 1—2 litere). În locul literelor lipsă sînt puse liniuţe. Ilustraţiile sînt aşezate, de obicei, sub textul de tipar, iar denumirile lor sînt formate din una, două sau mai multe silabe în funcţie de treapta însuşirii citirii de către copii.

Copiii sînt îndrumaţi să arate ce litere lipsesc, apoi să compună cuvintele respective din literele alfabetului decupat şi, în sfîrşit, să copieze denumirile ilustraţiilor cu cuvinte complete. Înainte de compunerea cuvintelor din literele alfabetului decupat se face analiza fonetică.

Scrierea denumirilor se poate folosi ca formă de activitate pentru însuşirea deprinderii scrierii corecte nu numai pentru ilustraţiile din abecedar, ci pentru orice fel de ilustraţie accesibilă copiilor şi pentru scrierea denumirii căreia ei cunosc literele respective.

În cele de mai sus am examinat modalitatea folosirii formelor de activitate didactică mai importante, menite a sprijini realizarea unei corelaţii juste dintre citire şi scriere. Alături de etapa compunerii cuvintelor din literele alfabetului decupat, ele constituie mijloace preţioase în realizarea sarcinii de bază a

perioadei abecedarului, legată de formarea la copii a deprinderii unei citiri și scrieri corecte. Aceste forme de activitate îmbogățesc schema-tip a lecției de citit-scris după metoda fonetică analitico-sintetică, o fac mai eficientă. Folosirea lor în mod creator fac ca însușirea de către copii a complexelor procese ale citirii și scrierii să se realizeze ușor, le stimulează interesul pentru învățătură, pentru o participare conștientă și activă la lecțiile de citit-scris.

КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕЧАНИЯ КАСАЮЩИЕСЯ СООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЧТЕНИЕМ И ПИСЬМОМ

(Резюме)

Рассматриваемый вопрос в настоящей статье имеет особенное значение в обеспечение правильного и сознательного чтения начиная еще с I-го класса.

В начале статьи, автор проводит критический анализ методов обучения чтения и письма в прошлом. Это прошлое очень важное, потому что служит не только выяснению вопроса соотношения между чтением и письмом, но и ориентирует читателя в историю различных методов чтения и письма.

Автор, посредством анализа различных методов обучения чтения и письма подчеркивает, что вопрос соотношения является присущим фонетическому аналитико-синтетическому методу.

APERÇU CRITIQUE SUR LA CORRÉLATION ENTRE LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

(Résumé)

Le problème abordé dans cet article a une grande valeur pratique pour assurer, dès la première classe, une lecture correcte et consciente.

Au début, l'auteur fait une analyse critique des méthodes d'enseignement pour la lecture et l'écriture, dans le passé. Cet historique est particulièrement intéressant, car il sert non seulement à élucider le problème de la corrélation entre la lecture et l'écriture, mais aussi à orienter le lecteur dans la succession historique des différentes méthodes d'enseigner ces disciplines.

Par l'analyse qu'il en fait, l'auteur souligne que le problème de la corrélation est spécifique à la méthode phonétique analytico-synthétique.

A FEW CRITICAL REMARKS ON THE CORRELATION BETWEEN READING AND WRITING

(Abstract)

The question discussed in the present article is of great practical importance in ensuring correct, conscious reading habits as early as the first form.

The first part of the article is devoted to a critical analysis of the methods of teaching reading and writing employed in the past. This historical survey is highly interesting in that it throws a flood of light on the question of correlation between reading and writing, and introduces the reader well into the historical sequence of various reading and writing methods. In the second part of the article, after carrying out a critical analysis of the different methods of teaching reading and writing, the author stresses the fact that the question of correlation is typical of the analytical-synthetical phonetic method.

DESPRE CONSTRUCȚIA PARATACTICĂ ÎN PREDAREA LECȚIILOR DE SINTAXĂ ȘI A LECȚIILOR DE ANALIZĂ LITERARĂ

Prof. AL. BOJIN

În predarea lecțiilor de limbă și literatură, profesorii se străduiesc să descopere și să analizeze cu elevii în clasă toate mijloacele de care dispune limba romînă pentru exprimarea mai vie a faptelor de viață. Sînt însă unele procedee artistice care, în mod obișnuit, reținmai puțin atenția profesorilor în predarea limbii și literaturii romîne. Printre altele, este vorba de construcția paratactică, construcție mai puțin tratată în studiile de limbă și stil, precum și în gramaticile școlare sau în manualele de literatură.

La o mai atentă urmărire a limbii vorbite, precum și a literaturii — atît populare cît și culte — se constată că juxtapunerea este folosită pe scară întinsă de vorbitori și de scriitori. Atît în literatura veche cît și în literatura modernă din secolele al XIX-lea și al XX-lea, scriitorii recurg la această construcție în operele lor cele mai importante. Existența acesteia, se constată îndeosebi, la scriitorii noștri cei mai valoroși și în creațiile cele mai reprezentative ale literaturii noastre. Și cum acest procedeu deosebit de eficace în exprimarea fenomenelor de viață se află atît de răspîndit în proză și în poeziile ce se studiază în școală, i se cuvine o atenție specială în timpul predării unor lecții de gramatică, precum și la lecțiile de analiză literară, pentru a se arăta rolul și valoarea lui stilistică, printre alte procedee artistice folosite de scriitori.

★

A. PROBLEMELE PARATAXEI IN PREDAREA GRAMATICII

Prin intermediul parataxei se pot exprima multiple raporturi de coordonare și de subordonare. Cu prilejul predării propozițiilor coordonate, este util să li se arate elevilor că raporturile logice ce se stabilesc prin fiecare fel de coordonare nu se exprimă numai cu ajutorul conjuncțiilor coordonatoare și că aceste raporturi există prin conținutul însuși de idei al respectivelor propoziții, care nu se schimbă atunci cînd conjuncțiile lipsesc. Aceste raporturi sînt evidente și în cazul construcțiilor paratactice. Pe bază de exemple clar alcătuite se poate demonstra cu ușurință acest adevăr în cazul tuturor celor patru feluri de coordonare : copulativă, adversativă, disjunctivă și conclusivă.

Cerîndu-le elevilor să descopere natura raporturilor în fraze în care lipsesc conjuncțiile, unde propozițiile sînt juxtapuse, uneori ei se orientează mai greu. Stabilirea felului de coordonare se face de data aceasta exclusiv pe baza sensului și nu a prezenței unor indicii formale. În felul acesta ne putem da seama dacă elevii au înțeles esența raporturilor dintre propoziții, sensul lor. Procedînd astfel, sîntem siguri că elevii înțeleg că, dincolo de legăturile formale ale limbii, între propoziții există raporturi pe care ei trebuie să le pătrundă. Recurgînd și la acest procedeu, realizăm unul din scopurile primordiale în predarea gramaticii, și anume dezvoltarea gîndirii logice la elevi. Orientarea lor în descoperirea raporturilor logice dintre propoziții în mod exclusiv după existența uneia sau alteia dintre conjuncții trebuie combătută. Trebuie arătat elevilor că limba este un organism viu, cu subtilități ce nu pot fi înțelese numai după unele prezențe formale. Uneori, unele conjuncții adversative pot fi substituite prin altele copulative, și invers, fără ca esența raporturilor dintre propoziții să se schimbe. Între conjuncțiile *și* și *iar*, bunăoară, adeseori se fac confuzii în folosirea lor, granițele dintre coordonarea copulativă și cea adversativă fiind foarte anevoie de distins. Ca atare, elevii trebuie să pătrundă raporturile ce țin de esența fenomenelor, intrinsece, dintre propoziții și să nu considere ca unic criteriu de stabilire a lor numai tipul conjuncțiilor. Substituirea frazelor construite prin joncțiune cu altele construite paratactic în analizele gramaticale făcute cu elevii constituie o cale sigură de a dezvolta gîndirea logică a elevilor, de a-i obișnui să sesizeze raporturile dintre propoziții și după sens, nu numai după anumite legături formale.

Uneori însă apar propoziții juxtapuse, ale căror raporturi lasă posibilitatea unei duble interpretări. Astfel, sînt cazuri în care raportul se poate interpreta ca fiind adversativ și tot așa de bine concesiv. În timpul discuțiilor cu elevii, trebuie arătate aceste posibilități de interpretare, acolo unde e cazul.

Profesorul de limba romînă recurge la utilizarea unor astfel de construcții în timpul analizelor gramaticale numai după ce, pe baza unor exemple clare și simple, alcătuite prin joncțiune, analizează natura raporturilor dintre propoziții. După studierea fiecărui fel de raport, de coordonare sau de subordonare, se folosesc și exemple cu construcții juxtapuse, mai mult pentru verificarea și adîncirea cunoștințelor elevilor despre problemele în discuție. Ar fi, mai exact, o treaptă superioară în procesul predării fiecărui fel de coordonare sau subordonare.

Iată, spre exemplu, după ce elevii au înțeles natura raporturilor de coordonare copulativă, pe bază de exemple simple în care să figureze conjuncțiile obișnuite, se poate folosi, în continuare, citatul de mai jos, dintr-o baladă populară, care este și foarte concludent pentru adîncirea cunoștințelor legate de această problemă :

La perdea în miezul nopții
Nemerit-au haiducii,
Nemerit-au, năvălit-au,
Paloșele zînghenit-au,
Pe ciobani legatu-mi-au,
Dulăi împușcatu-mi-au —...—

Analizîndu-l, elevii își dau seama și de sensul copulativ al relațiilor sintactice, precum și de forța expresivă a versurilor, construite cu ajutorul propozițiilor juxtapuse. Să încercăm să legăm aceste propoziții prin conjuncția *și*. Ce va urma? O diminuare simțitoare în exprimarea intensității acțiunii haiducilor. Aceasta însă nu trebuie să ne ducă la exagerarea rolului juxtapunerii în redarea fondului de idei sau de sentimente, minimalizînd sau ignorînd cu totul forța artistică a tuturor frazelor în care conjuncția *și* face legătura între propoziții. Să ne gîndim numai la construcțiile polisindetice, în care *și* figurează înaintea tuturor elementelor unei enumerări, și nu numai între ultimele două, cum se întîmplă de obicei. O astfel de construcție scoate puternic în relief toate elementele enumerației sau propozițiile unei fraze construite după acest procedeu. Totuși, în mod obișnuit, parataxa dispune de mai multă forță expresivă decît o frază cu banalul *și* între două propoziții care o alcătuiesc. De aci concluzia că raporturile de coordonare și subordonare, ca de altfel orice problemă de gramatică, de limbă, trebuie prezentate în clasă nu după șabloanele tipice ale unei predări mecanice, seci, schematice, cu reguli simplist explicate, ci elevii trebuie să fie determinați să înțeleagă că limba dispune de mijloace de exprimare complexe, ce nu pot fi cuprinse întotdeauna în formule memorate pe de rost. Dinamizarea minții elevilor în procesul însușirii de către ei a problemelor de limbă, de gramatică trebuie să fie obiectivul principal în școală în abordarea acestor chestiuni.

O situație similară întîlnim și la celelalte propoziții coordonate. După ce explicăm, pe baza unui exemplu simplu, și esența raporturilor dintre propozițiile adversative, este necesar să se vină cu un exemplu de genul celui de mai jos, pentru a se demonstra, în fața elevilor, că raporturile adversative se pot exprima chiar dacă se elimină conjuncțiile respective:

Frunza se leagănă-n vînt,
Eu mă leagăn pe pămînt;
Frunza se leagănă-n soare,
Eu mă leagăn pe picioare.
. . . . . .

O admirabilă construcție paratactică realizează poetul Eugen Jebeleanu în poezia „Petre Gheorghe":

L-au prins. Era-n Ploiești. Căzuse noapte.
În sînge se tîrau pe zare norii.
De piatră-a fost. Răbda sub rîngi cît șapte.
Nu și-a trădat tovarășii, sondorii.

Deși propozițiile nu apar despărțite prin virgulă, ci formal apar independente, de sine stătătoare, totuși raportul adversativ dintre ultima și rest este evident. Este adevărat că punctul marchează, în mod obișnuit, o întrerupere a relațiilor gramaticale dintre propoziții, dînd fiecăreia dintre ele, sub acest raport, un caracter de independență. Totuși, sînt cazuri cînd autorul, prin punct, nu intenționează să facă asemenea delimitări, întreruperi de legături gramaticale, ci, mai degrabă, să marcheze anumite pauze artistice, spre a da un ton de maximă gravitate ideilor expuse. De regulă o propoziție între puncte este principală. Sînt însă cazuri de propoziții care stau între puncte și sînt sub-

ordonate. Aceasta confirmă faptul că punctul nu întrerupe întotdeauna orice relații gramaticale între propoziții. Chiar în cazul de mai sus, raportul semnalat poate da naștere unei duble interpretări : cea dată de noi aci, adversativ, (Răbda... *dar* nu și-a trădat...) dar și *concesiv (Cu toate că* răbda... *totuși* nu și-a trădat...). Totuși, unul dintre aceste două sensuri, cel adversativ, este mai evident, mai pronunțat. Este sensul prim, pe care, în mod cert, a vrut să-l releve și scriitorul. Ca atare, recunoscînd faptul că raportul poate fi și concesiv, implicit trebuie să recunoaștem și faptul că punctul nu atrage după sine, ori de cîte ori e folosit, întreruperea raportului gramatical dintre propozițiile respective. Această realitate este ușor de urmărit la mulți scriitori, și în special în proza lui Zaharia Stancu, unde șiruri întregi de propoziții despărțite prin punct sînt atît de unite, încît formează laolaltă membrele unei singure fraze, punctul avînd mai degrabă un rol, o funcție artistică.

Exemple de propoziții juxtapuse se întîlnesc și pentru exprimarea raporturilor disjunctive și conclusive. Prin comparație cu celelalte coordonate, pentru disjunctive descoperim mult mai rar cazuri de juxtapunere. Printre altele, un exemplu bun ni-l oferă și colecția de poezii populare a lui V. Alecsandri :

Mi-ar fi, nu mi-ar fi bănat,
Dacă s-ar fi măritat
De-aci al treilea sat,
Iar-ea s-a făcut mireasă
De la noi a treia casă.

La fel pentru conclusive : „Ține, frate, partea dumitale și fă ce vrei cu dînsa. Ai avut două pîini întregi, *doi lei ți se cuvin*“ — (I. Creangă).

★

Pentru stabilirea felului raporturilor de subordonare se cere din partea elevilor un efort de gîndire mai mare. Uneori, chiar prezența conjuncțiilor nu este un indiciu cert pentru felul raportului de subordonare. Dacă la coordonare conjuncțiile își au un rol mai precis, mai determinant și constituie, în marea majoritate a cazurilor, criterii sigure pentru stabilirea felului de coordonare, la subordonare, o bună parte dintre conjuncții își pierd mult din capacitatea lor de a stabili sau de a indica raporturi certe. În această privință, avem de-a face cu două categorii de conjuncții, dacă le privim după aportul lor la recunoașterea felului propozițiilor : conjuncțiile *specifice* (încît, deși, fiindcă etc.), care vorbesc dintr-o dată despre felul subordonatei, și conjuncțiile cu funcțiuni multiple (că, dacă, să etc.), care nu mai pot preciza, prin ele, felul subordonatei pe care o introduc. Și cum acestea din urmă sînt atît de mult întrebuințate, elevii nu descoperă sensul real al relațiilor dintre propoziții decît dacă fac, de multe ori, un serios efort de gîndire. Aceste conjuncții sînt mult mai elastice sub raportul funcțiilor lor, sub raportul întrebuințării. Ca și la studierea coordonatelor, și la propozițiile subordonate se procedează la fel. Se explică, mai întîi, pe baza unor exemple clare, raporturile de subordonare la fiecare categorie în parte. După ce elevii au înțeles esența, sensul propozițiilor completive, atributive, circumstanțiale, concesive, consecutive etc., este foarte util, după studierea fiecăreia în parte, să li se

deci, spre analiză, fraze cu propoziții juxtapuse, în care, lipsind total conjuncțiile, să descopere ei raporturile dintre propoziții numai pe calea gîndirii logice, a pătrunderii sensului real al fiecărei propoziții, a relațiilor dintre propozițiile ce alcătuiesc fraza. Aplicațiile, pe loc, cu elevii, pe baza unor astfel de exemple, adîncesc înțelegerea sensurilor propozițiilor subordonate, le dezvoltă spiritul de discernămînt, gîndirea logică. Pentru a evita confuziile, se recomandă ca exemplele propuse pentru analiză să nu fie confecționate, improvizate, de profesor, ci să fie alese cu grijă din textele literare, în proză sau versuri, ilustrînd în mod evident anume raporturi logice, de genul celor discutate la lecțiile respective. De asemenea se pot aduce exemple de propoziții juxtapuse, în care raporturile pot da naștere, prin lipsa conjuncțiilor, la duble interpretări, dintre care una să exprime raporturi dintre cele analizate în lecția de zi. Pentru a demonstra elevilor existența unor anume raporturi între propoziții, profesorul poate introduce el conjuncțiile corespunzătoare în text spre a sublinia mai pregnant natura acestor relații.

O largă răspîndire în limba romînă o au propozițiile *circumstanțiale de cauză*, alăturate paratactic principalei. Ele pot constitui un bogat material pe baza căruia se pot purta discuții cu elevii pentru a descoperi sensul, natura raporturilor dintre propoziții. Astfel, în literatura populară, în „Bocet de fată", găsim :

Rămîi, lume, cui ești dată,
Mie nu mi-ai fost lăsată.

Ultima propoziție este cauzală, dependentă, alăturată paratactic celei anterioare. Pentru verificarea acestui raport, se poate recomanda elevilor să introducă una din conjuncțiile : căci, fiindcă, deoarece, înaintea ei, și atunci raportul cauzal iese mai viu în evidență.

În poezia eminesciană abundă asemenea juxtapuneri, care exprimă raporturi cauzale :

Nu te prinde lor tovarăși :
Ce e val ca valul trece („Glosa").

Și propozițiile *circumstanțiale de timp*, formate prin juxtapunere, se folosesc destul de des în limba romînă, și îndeosebi în literatura populară. Astfel, în *Doine și cîntece* găsim propoziții de felul celor de mai jos :

Bate vînt de primăvară,
Eu cînt doina pe afară
. . . . . .
Vine iarna viscoloasă
Eu cînt doina-nchis în casă.

„Bate vînt de primăvară", precum și „Vine iarna viscoloasă" sînt propoziții circumstanțiale de timp, alăturate principalelor, fără utilizarea conjuncțiilor respective. Dar asemenea exemple se întîlnesc și în literatura cultă. În „Ce te legeni", de M. Eminescu, întîlnim :

Bate vîntul frunza-n dungă,
Cîntărețiî mi-i alungă ;
Bate vîntul dintr-o parte
Iarna-i ici, vara-i departe.

Primul și al treilea vers sînt alcătuite din propoziții cauzale. Și pentru exemplificarea *propozițiilor atributive* se poate veni cu destule exemple de construcții paratactice. Iată, spre exemplu, în fabula „Vulpea liberală" de Gr. Alexandrescu, întîlnim :

Cunosc mulți liberali : *la vorbe ei se-ntrec!*
Dar pînă la sfîrșit cu oase se înec.

Propoziția „la vorbe ei se-ntrec" este atributivă, explicînd caracterul demagogic al liberalilor. Introducînd pronumele *care* în fruntea acestei subordonate, caracterul ei atributiv se evidențiază, fără a mai lăsa altă posibilitate de interpretare.

Pentru altfel de subordonate se întîlnesc mai rar cazuri de propoziții juxtapuse. Și totuși există.

Pentru *condiționale*, spre exemplu, citățm :

Ai carte, ai parte. (Proverb)
sau :
Țes o natră,
rup o spată ;
Țes un cot,
îl zvîrl în pod. (Doine și cîntece)

„Țes o natră", „Țes un cot" sînt condiționale juxtapuse față de principalele de care depind. Totuși aceste propoziții au și un sens temporal, deoarece, aici, vorbitorul anonim poate că se referă și la momentul acțiunii și nu numai la condițiile în care se desfășoară acțiunea. În cazul de față, posibilitatea unei duble interpretări este evidentă.

Cu o răspîndire ceva mai largă sînt propozițiile juxtapuse care exprimă raporturi *concesive*.

În folclor, astfel de construcții se întîlnesc îndeosebi în strigături : Exemplu : Satire populare :

Are mama două fete,
Apă-n cofă nu se vede.

Aci sînt posibile două interpretări : *Deși* are... *totuși* apa... (concesiv) sau Are mama... *dar* apa... (adversativ). Elevilor, însă, li se poate atrage atenția că raportul concesiv este preponderent. Ideea că prezența celor două fete în casă nu rezolvă cu nimic problema chestiunilor gospodărești apare mai clară prin alăturarea paratactică a celor două propoziții, decît prin joncțiune. Presupunînd că înaintea celor două versuri ar exista cele două conjuncții caracteristice : *deși* și *totuși*, ideea că cele două fete sînt leneșe ar apărea mult mai atenuată. Aceeași posibilitate de dublă interpretare se poate constata și la exemplul de mai jos :

. . . . . .
Pe lîngă plopii fără soț,
Adesea am trecut ;
Mă cunoșteau vecinii toți
Tu nu m-ai cunoscut.

La geamul tău ce strălucea
Privii atît de des :
O lume toată-nțelegea
Tu nu m-ai înțeles. (Pe lîngă plopii fără soț).

Penultimele versuri din ambele strofe sînt formate din propoziții concesive. Ultimul exemplu mai include și un sens adversativ. Pe lîngă sensul concesiv: *Deși* o lume toată... *Totuși* tu nu..., se mai poate admite și a doua posibilitate: O lume toată... Tu *(însă)* nu m-ai înțeles...

În asemenea cazuri e util să li se arate elevilor asemenea duble posibilități de interpretare, create de lipsa conjuncțiilor. Totuși sensul concesiv primează, fiind mai indicat pentru scoaterea în relief cu mai multă forță a ideii exprimate de poet.

În general, în poezia eminesciană abundă construcțiile paratactice, exprimînd multiple raporturi între propoziții. În exemplul:

Vreme trece, vreme vine,
Toate-s vechi și nouă toate.
(„Glosa")

primele două propoziții, concesive, sînt alăturate paratactic propoziției principale. Și ele, la rîndul lor, amîndouă, sînt juxtapuse.

Pînă aici am urmărit construcția paratactică alcătuită numai din două propoziții principale sau din subordonate și principale, pentru a demonstra multitudinea raporturilor ce se pot exprima prin juxtapunere. În realitate, limba romînă abundă în construcții paratactice alcătuite din propoziții subordonate Exemplul de mai sus este ilustrativ în acest sens. Sau:

Foiască-n găuri șerpii,
Rînjească-n fața ciumii.
Nimic nu ne-nspăimîntă,
Nici șerpii, nici șacalii
(Maria Banuș, Poezii)

Primele două propoziții sînt concesive juxtapuse între ele și de asemenea alăturate paratactic propoziției regente. Cazuri similare se găsesc și pentru alte feluri de propoziții subordonate. Rar, se întîlnesc și propoziții juxtapuse care includ raporturi *consecutive*. Astfel de construcții există mai ales în folclor:

Exemplu: „Bocet de fată":

Voi pleca o cale lungă
Nu-i pasăre să m-ajungă.
Voi pleca o cale lată
Nu-i pasăre să mă-ntreacă.

În acest exemplu, versurile 2 și 4 sînt alcătuite din propoziții consecutive.

În cazul propozițiilor subiective, juxtapunerea poate fi numai între propozițiile subiective, care pot fi mai multe uneori pentru aceeași regentă, dar nu poate fi între ele și regentă.

Exemplu: Trebuie ca, pînă nu prind ele de veste, *oamenii dinainte să se strecoare, să se adune acolo pe compănii...* Ultimele două propoziții sînt subiective juxtapuse, pentru predicatul *trebuie*.

★

Am dat mai sus doar cîteva exemple, prin care am urmărit să ilustrez posibilitățile nelimitate ale limbii romîne de a exprima raporturi variate ale propozițiilor cu ajutorul juxtapunerii. Și pentru alte tipuri de propoziții subordonate există nenumărate exemple de fraze construite paratactic. M-am referit în cele de mai sus numai la juxtapunerea propozițiilor, nu și la aceea a cuvintelor. Cert este că aceste construcții dispun, în general, de forțe expresive mai mari decît frazele închegate cu ajutorul conjuncțiilor. În clasă, analizarea raporturilor dintre propoziții, a sensului logic al ideilor exprimate de fraze, pe baza unor exemple de fraze alcătuite prin juxtapunere, antrenează elevii la o muncă mai temeinică, le dezvoltă gîndirea logică, îi îndepărtează de la o muncă mecanică de descoperire a relațiilor după criterii formale. Însușirea noțiunilor gramaticale se face în mod conștient și temeinic, și nu se reduce la memorizarea mecanică a regulilor, definițiilor și a termenilor. În felul acesta, se contribuie la înlăturarea formalismului în predarea noțiunilor gramaticale. Formarea noțiunilor gramaticale, de la cele mai simple pînă la cele mai complexe, este legată de activitatea variată a gîndirii. Recurgînd la toate căile posibile pentru dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, ei reușesc, cu timpul, să analizeze singuri, să compare, să clasifice, să generalizeze, să stabilească reguli, definiții, pe care apoi să le aplice în vorbire și în scriere. Elevii capătă astfel capacitatea, prin studiul conștient al gramaticii, de a dezvălui logica limbii și de a se deprinde să folosească în mod conștient în vorbire și în scriere varietatea și bogăția limbii romîne.

De aceea, studierea temeinică a noțiunilor gramaticale, însușirea lor conștientă în școală constituie unul din mijloacele cele mai importante de dezvoltare a vorbirii și a scrierii corecte. Și cum acest deziderat constituie unul din scopurile primordiale ale predării limbii romîne în școală, se cere din partea cadrelor didactice de specialitate un efort susținut pentru a găsi metodele cele mai eficace spre a-i face pe elevi să pătrundă esența fenomenelor de limbă. Deprinderea elevilor de a descoperi în limbă, cu precizie, raporturile logice dintre idei, dintre propoziții — de coordonare, de subordonare — este deja un pas important în formarea gîndirii lor logice. Utilizarea construcției paratactice, așa cum am arătat mai sus, este una din căile sigure de dezvoltare a gîndirii elevilor. După studierea acestor probleme, inițial pe baza unor exemple clare alcătuite prin joncțiune, adîncirea cunoștințelor, pe baza construcțiilor paratactice, duce în mod sigur la înțelegerea mai temeinică a noțiunilor, la deprinderea elevilor de a pătrunde logica ideilor. În continuare, profesorul ar trebui să le ceară elevilor, ca temă acasă, să caute și ei exemple de construcții paratactice pentru fiecare fel de raporturi de coordonare sau subordonare. Continuarea muncii independente în acest sens este imperios necesară

★

B. PROBLEMELE PARATAXEI IN INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR

Urmărirea construcției paratactice în limba romînă ne duce la concluzii din tre cele mai interesante. Printre alte procedee artistice, parataxa este utilizată de scriitori de frunte ai literaturii romîne, cu vădit scop de a releva cu

putere acțiuni, mișcări, stări sufletești intense. Cu alte cuvinte, marii noștri creatori de artă au găsit în acest procedeu artistic un mijloc puternic de exprimare a ceea ce voiau să reliefeze. Lăsînd la o parte literatura veche, în care de asemenea această formă a limbii apare destul de frecvent, în literatura romînă modernă construcția paratactică apare utilizată pe scară întinsă, atît în proză cît și în versuri. Într-o măsură mai mică sau mai mare, această construcție se întîlnește în opera oricărui scriitor. Ne interesează nu apariția ei întîmplătoare, nesemnificativă, ci utilizarea ei în măsură mai mare, ca un înveliș verbal determinat de un anumit conținut de idei sau stări sufletești. Ne interesează multitudinea și varietatea împrejurărilor care cer o astfel de exprimare. Printre scriitorii în opera cărora abundă folosirea parataxei citățm: Gr. Alexandrescu, Alecu Russo, M. Eminescu, M. Sadoveanu, T. Arghezi, G. Topîrceanu, Eugen Jebeleanu, Zaharia Stancu și alții. Sînt foarte variate problemele de conținut care cer o exprimare prin intermediul parataxei. Astfel, acțiunile energice, pline de intensitate, stările sufletești puternice, care cer un ton grav, scăzut, stările sufletești avîntate, care cer un stil retoric, îndemnul, repetiția, dialogul și, de asemenea, de multe ori, descrierea și narațiunea sînt redate, în versuri sau în proză, prin mijlocirea juxtapunerii. Uneori, fragmente în proză de zeci de rînduri sau poezii întregi sînt expuse prin șiruri lungi de propoziții juxtapuse. Spre exemplificare, citățm: „Veneția", „Seara pe deal", „O mamă" etc. de M. Eminescu, „Mihnea și baba" (fragment) de D. Bolintineanu, „Lidice" de Eugen Jebeleanu etc., precum și multe fragmente din „Cîntarea Romîniei" de Alecu Russo, fragmente din proza lui M. Sadoveanu, dar mai ales din romanul „Desculț" de Z. Stancu, în care acest procedeu stilistic domină printre procedeele de creație ale scriitorului. Deși valoarea artistică, forța expresivă a acestui procedeu de limbă este atît de evidentă, totuși manualele școlare de literatură romînă pentru clasele IX—XI nu pomenesc nimic despre acest fapt în cadrul analizelor făcute pentru reliefarea valorii literare, pentru tehnica artistică a operelor prevăzute în programa școlară. Analizînd stilul și limba lui Eminescu, Sadoveanu, Arghezi etc., profesorii trec adesea peste acest fenomen, ignorîndu-l împreună cu manualele de școală. Cărui fapt se datorește valoarea artistică a poeziilor „Sara pe deal" de M. Eminescu, „Lidice" de E. Jebeleanu etc., dacă nu, printre alte însușiri de fond și formă, și predilecției poeților respectivi pentru construcția paratactică, pe temeiul căreia alcătuiesc integral aceste poezii? Fiind atît de evidentă valoarea stilistică a acestei construcții, socotim că e oportun, acolo unde este cazul, să fie discutată cu elevii în procesul analizelor literare în clasă.

Una din însușirile mai importante ale construcției paratactice este aceea de a exprima o notă de *energie în acțiune*. De multe ori, scriitorii se folosesc de parataxă, pentru redarea ideii de mișcare *plină de energie*. A rămas celebră în această privință faimoasa expresie a lui Caesar: veni, vidi, vici. În poezia eminesciană întîlnim versuri ca:

Pe copite iau în fugă fața negrului pămînt,
Lănci scînteie lungi în soare, arcuri se întind în vînt;
. . . . . .
Care vine, vine, vine, calcă totul în picioare.

Ce s-ar întîmpla dacă între asemenea propoziții am introduce conjuncția *și?* E ușor de înțeles. Spre exemplu, citām poezia „Mihnea și baba" de D. Bolintineanu, care are un fragment construit aproape integral prin propoziții juxtapuse și în care intensitatea acțiunii este redată cu mult relief:

. . . . . .

Mihnea încalecă, calul său tropotă,
Fuge ca gîndul;
Sună pădurile, fîșie frunzele,
Geme pămîntul;
Fug leghioanele, zbor cu covalele,
Luna dispare;
Cerul se-ntunecă, munții se clatină,
Mihnea tresare;
Fulgerul scînteie, tunetul bubue,
Calul său cade;
Oamenii rîseră; o ce de hohote!
Mihnea jos sare —
Însă el repede iară încălecă,
Fuge mai tare,
Fuge ca crivățul, sabia-i sfîrîie
În apărare;
Aripi fantastice simte pe umere,
Însă el fuge.

Într-un fragment de 18 versuri, sînt 23 de propoziții, dintre care 21 sînt juxtapuse. Pe lîngă celelalte elemente de ritm, de rimă, onomatopei etc. grefarea întregului fragment pe precedeul parataxei contribuie în cel mai înalt grad la crearea imaginii unei mișcări foarte energice. Cît de mult s-ar atenua această atmosferă, dacă între propoziții ar apărea conjuncții! Cele două conjuncții adversative *„însă"* sînt în discordanță cu linia unitară a textului, iar prezența lor sună fals.

O mișcare intensă exprimă și G. Topîrceanu prin intermediul construcțiilor pratactice în poezia „Acceleratul":

Fulger negru... trăsnet lung
Dus pe aripi de furtună,
Zguduind pămîntul tună,
Zările de-abia-l ajung.
Parcă zboară,
Parcă înoată,
Scuipă foc, înghite fum,
Taie-n lung pădurea toată.

Imaginile de aici exprimă o mișcare de o puternică intensitate. Forța lor expresivă este însă mult potențată de faptul că versurile sînt construite din propoziții juxtapuse. Ar fi de ajuns să intercalăm doar cîteva conjuncții copulative între versuri, și atmosfera de mișcare și-ar pierde din intensitate. Topîrceanu folosește deseori parataxa, ca un mijloc artistic corespunzător unui fond care se exprimă bine astfel.

Pentru aceleași scopuri artistice, St. O. Iosif, în poezia „Gruia", folosește parataxa, realizînd, cu ajutorul ei, efecte de stil remarcabile :

Bate vîntul, cătinel,
Pletele-i mîngîie —
Turcii se-grozesc de el
Strîng din căpătîie.

În timpul analizelor literare cu elevii, relevarea forței stilistice a construcțiilor paratactice este de imperioasă utilitate. Imaginile simple, analizate izolat, desprinse de factura generală a poeziilor, al căror procedeu artistic dominant este juxtapunerea —, nu justifică atmosfera de ansamblu. Aceasta, în cazuri similare, nu se poate explica decît începînd cu relevarea procedeului juxtapunerii. Numai după aceea se poate trece la analiza amănunțită a imaginilor, ritmului etc.

Mai răspîndite și cu efecte de stil mai puternice sînt construcțiile paratactice în operele literare în care conținutul de idei ori stările afective reclamă *un ton plin de gravitate* în expunere. Poezia eminesciană ocupă primul loc în această privință. Sonetul „Veneția" este alcătuit în întregime prin juxtapunere :

S-a stins viața falnicei Veneții,
N-auzi cîntări, nu vezi lumini de baluri ;
Pe scări de marmoră prin vechi **portaluri**
Pătrunde luna înălbind păreții —

Okeanos se plînge pe canaluri,
El numa-n veci e-n floarea tinereții,
Miresei dulci i-ar da suflarea vieții,
Izbește-n ziduri vechi, sunînd din valuri —
etc. etc. . . . . .

Pe același ton grav, scăzut, e construită și poezia „*Sara pe deal*". Cu numai cîteva excepții, propozițiile sînt coordonate juxtapuse :

Sara pe deal, buciumul sună cu jale,
Turmele-l urc, stelele scapără-n cale,
Apele plîng, clar, izvorînd din fîntîne,
Sub un salcîm, dragă, m-aștepți tu pe mine.

Luna pe cer trece așa sfîntă și clară,
Ochii tăi mari caută-n frunza cea rară,
Stelele nasc umezi pe bolta senină,
Pieptul de dor, fruntea de gînduri ți-e plină.
etc. etc. . . . . .

Juxtapunerea propozițiilor dă o oarecare independență membrelor construcțiilor. Toate laolaltă alcătuiesc însă un tablou unitar, încărcat de mister în preajma revederii celor doi îndrăgostiți. Ponderea atmosferei, a tabloului întreg, e determinată, printre altele, și de faptul că poetul și-a construit poezia numai din propoziții juxtapuse, acest gen de exprimare fiind cerut de conținutul însuși de idei și sentimente al poeziei. Cu prilejul analizării unor astfel de poezii, relevarea acestui procedeu artistic, al parataxei, se

impune ca o necesitate de prim ordin. Impresia puternică pe care poetul Eugen Jebeleanu a încercat-o la vederea locului unde fusese altă dată Lidice, distrus de hoardele naziste, și-a manifestat-o în poezie tot prin intermediul parataxei. Ura poetului față de războaiele imperialiste și îndemnul la solidarizarea popoarelor împotriva atițătorilor la noi războaie de jaf și cotropire și-a găsit expresia într-un stil concentrat, cu imagini plastice și sugestive, dispuse în propoziții orînduite paratactic :

Aicea e! — răspunse — Fără rost
Priveam în jur. „Și Lidice?"
„A fost?"
L-a ras din temelie Hitler. Satul
Aici a fost de-a lungul și de-a latul.
Privirăm pînă-n zare amîndoi.
Țesea ninsoarea, harnic, pînze noi.
Pustietate. Corbi. Pomi arși. Și vîntul.
Sub noi un sat întreg și-avea mormîntul.
. . . . . .
Ningea. Voiam să ies. Priveam spre tine.
. . . . . .
Privirăm călăuzul. Nu plîngea,
Mîna-i arzînd pe-a noastră o strîngea — .... —

Deși propozițiile par independente, fiind izolate prin punct, totuși ele pot fi considerate juxtapuse, întrucît punctul înregistrează aci mai degrabă o pauză artistică și nu o întrerupere gramaticală. Construcția paratactică, forma cea mai simplă a frazei, a devenit un mijloc expresiv de înaltă calitate artistică în literatura noastră. Într-o formă lapidară, concisă, parataxa dezvăluie stări sufletești deosebit de puternice.

Cu ani în urmă, și Gr. Alexandrescu a recurs la parataxă pentru exprimarea unor stări sufletești deosebite. Momentul impresionant al apariției fantomei, în poezia „Umbra lui Mircea la Cozia", care e de altfel și momentul de maximă intensitate al tabloului, este înfățișat prin intermediul propozițiilor juxtapuse :

Este ceasul nălucirii : un mormînt se dezvelește,
O fantomă-ncoronată din el iese... o zăresc.
Iese..... vine către țărmuri,..... stă..... în preajma ei privește
Rîul înapoi se trage.... munții vîrful își clătesc.

Majoritatea creațiilor artistice menționate mai sus sînt prevăzute și în programa școlară. În timpul analizelor în clasă, printre altele, procedeul juxtapunerii constituie pentru profesori un minunat prilej pentru a stabili legături firești, organice între cunoștințele de gramatică ale elevilor și unele elemente de măiestrie artistică a scriitorilor.

Construcția paratactică mai e folosită de scriitori în operele literare cu *stil retoric, avîntat.* „Cîntarea Romîniei" de Al. Russo, studiată în clasa a IX-a, în care scriitorul preamărește faptele eroice, glorioase ale poporului nostru în trecut cuprinde fragmente întregi alcătuite paratactic.

Un exemplu :

„Vîntul de la miazănoapte bate cu furie... cerul se întunecă... pămîntul se cutremură... În patru unghiuri ale lumii se văd înălțîndu-se stîlpi de fla-

cără învăluită în nouri de fum... se aud armăsarii nechezînd, turmele mugind, zgomote de cară și o larmă îngrozitoare de glasuri de tot felul"...

În literatura actuală, prozatorul Zaharia Stancu utilizează în măsura cea mai mare construcția paratactică în proza sa. Cînd se analizează romanul „Desculț", un prim aspect al limbii și stilului acestui roman îl constituie modul în care scriitorul realizează economie în limba operei sale. Printre alte procedee artistice, canstrucția paratactică domină în stilul lui Zaharia Stancu. Momentele de maximă încordare în acțiune, de puternică tensiune morală sînt zugrăvite cu ajutorul exprimării paratactice. Capitolul „Brazdă îngustă și adîncă" este edificator în acest sens. Momentul culminant în vremea răscoalei e marcat de uciderea logofătului de către răsculați: „Unchiu-meu Uțupăr ia fierul plugului și-l înfige adînc, adînc de tot, sub beregata logofătului. Gîlgîie sîngele. Uțupăr nu se înfricoșează. *Fața lui e cruntă, aspră, de pămînt, e neagră cum e pămîntul.* Și mîinile îi sînt negre".

Antepenultima și penultima propoziție sînt juxtapuse. După părerea noastră, și în restul citatului avem de-a face tot cu construcții paratactice, deși propozițiile sînt despărțite prin punct. Vorbirea țăranilor din satele din cîmpia Dunării, prezenți în acțiunea romanului, este sacadată, sobră, simplă, cu propoziții scurte. Juxtapunerea este folosită de prozator în largă măsură, tocmai pentru a ilustra mai pregnant asemenea vorbire.

★

Prin considerațiile de mai sus am intenționat să arăt varietatea, multitudinea împrejurărilor care cer o exprimare cu ajutorul construcției paratactice. Existența acestei construcții într-o măsură atît de mare în literatura noastră ilustrează forța ei expresivă, însușirea ei de a materializa gînduri, idei, stări afective într-un grad înalt. Fără îndoială că și în descrieri se folosește acest procedeu artistic, însă într-o măsură mult mai mică. Semnificativ este faptul că în descrieri parataxa e folosită adeseori în zugrăvirea grandiosului, a gigantescului sau a dezlănțuirii forțelor naturii. Opera lui C. Hogaș, „Romînia pitorească" a lui A. Vlahuță etc. stau mărturie în acest sens.

О ПАРАТАКСИСТИЧЕСКОМ СТРОЕНИИ В ПРЕПОДАВАНИИ УРОКОВ ПО СИНТАКСИКУ И ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ АНАЛИЗУ

(Резюме)

В настоящей статье, автор рассматривает вопрос значения паратаксистического строения в преподавании уроков по синтаксику и по литературному анализу

Подчеркивая что посредством сопоставления можно выразить многочисленные связи согласования и подчинения, автор дает примеры использования паратаксистического строения в случае всех четырех форм согласования: соединительной, противительной, разделительной и заключительной. Далее, автор говорит что при преподавании подчиненных предложений, после того как учащиеся поняли смысл дополнительных, определительных, обстоятельных, уступительных предложений, полезно дать им проанализировать распространенные предложения с сопоставляющими предложениями в которых отсутствуют союзы; они должны выявить соотношения между предложениями путем логического мышления. Этот прием включает учащихся в более основательную работу, развивает их логическое мышление.

Следя за применением паратаксиса в объяснении художественного контекста, автор посредством конкретных примеров, показывает разнообразие и множество обстоятельств, требующих выражения с помощью паратаксистического строения и что наличие этого строения в таком большом масштабе в нашей литературе доказывает ее особую выразительную силу.

LA CONSTRUCTION PARATACTIQUE DANS LES LEÇONS DE SYNTAXE ET D'ANALYSE LITTÉRAIRE

(Résumé)

L'article examine le problème de l'mportance de la construction paratactique ou de la juxtaposition dans l'enseignement des leçons de syntaxe et des leçons d'analyse littéraire.

Montrant que par l'intermédiaire de la parataxe on peut exprimer de multiples rapports de coordination et de subordination, l'auteur donne des exemples d'utilisation de la construction paratactique dans les quatre genres de coordination : copulative, adversative, disjunctive et conclusive. Plus loin, l'auteur montre que lorsqu'on enseigne les propositions subordonnées, après que les éleves eussent compris le sens des propositions complétives, attributives, circonstancielles, concessives etc., il est utile qu'on leur donne à analyser des phrases avec des propositions juxtaposées, dans lesquelles — les conjonctions étant absentees — ils doivent découvrir les rapports entre les propositions par la voie de la pensée logique.

Ce procédé entraîne les élèves à une activité plus vive et développe leur pensée logique.

Poursuivant l'emploi de la parataxe dans l'interprétaion du texte littéraire, l'auteur montre par des exemples concrets, la variété et la multitude des circonstances qui exigent l'aide de la construction paratactique et que l'existence de cette construction, en si grand nombre, dans notre littérature, illustre sa force expressive particulière.

ON PARATAXIS IN TEACHING SYNTAX AND LITERARY ANALYSIS

(Abstract)

This is an article treating of the important question of parataxis (also called juxtaposition or asyndetical construction) in teaching syntax and literary analysis.

Showing that through the agency of parataxis one can express multifarious relations of co-ordination and subordination, the author instances the use of parataxis in the four types of co-ordination known, viz. copulative, adversative, disjunctive, and conclusive. The author goes on to say that when teaching the subordinate clauses, and after the pupils have understood the meaning of the object clauses, attributive clauses, adverbial clauses etc., they should be given to analyse clauses connected asyndetically for them to discover the relations between sentences by means of reasoning. Such a procedure — the author says — is apt to develop the pupils' logical thinking and makes for a more sustained effort on their part.

Analysing the use of parataxis in the interpretation of a literary text, the author shows, by means of concrete instances, that what accounts for the extensive use of parataxis in Rumanian literature is its great expressiveness.

FORME DE INSTRUCTAJ ÎN CADRUL INSTRUIRII PRACTICE A ELEVILOR ÎN PRODUCȚIE LA SPECIALITATEA MAȘINI-UNELTE

EMILIA CONSTANTINESCU și
VALERIU MAXIM
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

Instruirea practică a elevilor în producție se desfășoară în școlile noastre într-o formă specifică. Elevii școlilor cu instruire în producție, încă din clasa a IX-a sînt repartizați direct în producție, pe lîngă muncitori, activitatea lor fiind îndrumată și controlată de profesorul de lucrări practice.

În felul acesta, în momentul repartizării lor pe lîngă muncitori, elevii nu au încă însușite nici un fel de cunoștințe sau deprinderi legate de construcția mașinii și de modul de lucru. De asemenea, deși în general elevii au posibilitatea să aplice în practică cunoștințele însușite, totuși, fiind repartizați pe lîngă muncitorii care trebuie să-și îndeplinească planul de producție, uneori ei nu pot efectua — la data prevăzută în planul calendaristic al profesorului — anumite operații predate la tehnologie, fie din cauză că la mașină nu se execută în ziua respectivă acele operații, fie că, avînd lucrări de mare precizie, muncitorii nu pot încredința elevilor aceste lucrări. Astfel, deși prin alcătuirea programelor de tehnologie și de lucrări practice s-a urmărit ca între aceste discipline să existe o cît mai bună concordanță, în realitate această concordanță nu poate fi realizată de fiecare dată.

Se ridică deci, în fața profesorului de lucrări practice problema folosirii unor procedee metodice, care să asigure elevilor posibilitatea de a urmări în producție problemele însușite la tehnologie pentru a parcurge integral programa de instruire practică.

Problema se pune în mod deosebit în raport cu conținutul temelor prevăzute în programă: temele care se referă la construcția și funcționarea mașinilor și cele care se referă la operațiile de muncă [1].

Prima categorie de teme nu comportă dificultăți deosebite, întrucît observarea de către elevi a părților mașinii și a modului ei de funcționare este posi-

[1] Problema realizării temelor din programă, care se referă la operațiile de lucru și care presupun o practică efectivă a elevilor, constituie obiectul unei cercetări speciale.

bilă la orice loc de muncă, independent de planul de producție și de activitatea muncitorului. În această situație, ceea ce trebuie să stea în atenția profesorului de lucrări practice este organizarea și metodica observării efectuate în producție de către elevi, pentru ca aceasta să aibă o eficiență maximă și pentru a nu-l transforma pe elev într-un spectator pasiv, așa cum se întîmplă în unele școli.

În cele ce urmează ne vom referi la acest aspect al instruirii elevilor în producție.

Lucrările de pedagogie (1, 6, 7, 11, 12, 13 etc.) subliniază, aproape fără excepție, necesitatea însușirii cunoștințelor teoretice și tehnologice înaintea efectuării unei activități practice, lucru firesc pentru asigurarea executării conștiente a acțiunii date. Cum se pune însă problema cînd cunoștințele teoretice nu se referă la anumite operații ci la construcția și modul de funcționare a unei mașini ?

În genere, cunoștințele teoretice și tehnologice sînt însușite de elevi în cadrul lecțiilor de tehnologie. Aceste lecții se țin de obicei în școală. Datorită acestui fapt, demonstrarea părților mașinii și a modului ei de funcționare nu se poate face direct pe mașină, se folosesc diferite alte materiale didactice : *scheme, planșe, schițe, desenul la tablă, diafilmul, filmul* etc.

Problemele tratate în felul acesta la lecțiile de tehnologie sînt apoi concretizate de profesorul de lucrări practice în cadrul diferitelor forme de instructaj (oral sau scris) folosite la grupele de elevi sau individual, în diferitele momente ale lecției de instruire practică : *instructaj introductiv, instructaj curent, instructaj final*[1] (1, 6, 7, 10, 11, 13 etc.).

În cadrul instructajului introductiv — pe grupă — profesorul face demonstrarea părților mașinii, folosind material din întreprindere ; modul de funcționare a mașinii este urmărit cu ușurință de elevi, sub îndrumarea profesorului (instructaj curent-individual) la fiecare loc de muncă.

S-ar părea că, în acest fel, îndrumarea activității elevului și însușirea cunoștințelor de către acesta, sînt asigurate. Totuși, practica școlară a scos în evidență faptul că acest mod de îndrumare face ca elevii să fie pasivi, nu le dezvoltă în suficientă măsură spiritul activ de investigație, curiozitatea, întrucît nu-i solicită să lucreze independent. Aceasta se întîmplă pentru că după predarea lecției de tehnologie, elevii cred că și-au însușit cunoștințele ; instructajul introductiv devine pentru ei — din acest motiv — mai puțin interesant, iar observarea pe care trebuie s-o efectueze în producție se transformă uneori într-o inutilă pierdere de timp, întreruptă doar la trecerea profesorului pe la respectivele locuri de muncă.

Se ridică astfel problema stimulării interesului elevilor pentru problemele tehnice, a dezvoltării unei atitudini cît mai active în însușirea cunoștințelor de tehnologie. Aceasta se poate realiza prin deplasarea accentului de pe transmiterea cunoștințelor de către profesor (în cadrul lecțiilor de tehnologie și a instructajului), pe activitatea de observare de către elevi a procesului de pro-

[1] După părerea noastră termenul de „instructaj final" este impropriu. Mai potrivită ni se pare folosirea termenului de „discuții de încheiere".

ducție și organizarea — de așa natură — a acestei activități, încît să trezească la elevi curiozitatea, spiritul de investigație, solicitîndu-le în cel mai înalt grad atenția și gîndirea.

În practica școlară a fost introdus în acest scop instructajul scris (1, 3, 6, 7, 8, 12, 13), în care, alături de indicațiile necesare lucrului, se includ sarcini instructive de producție, sub formă de întrebări (la care elevii trebuie să răspundă pe baza practicii personale, a observației și a informațiilor primite de la muncitorii din secția respectivă de producție) și sub formă de probleme a căror rezolvare presupune aplicarea unor cunoștințe de fizică, de matematică, de chimie, desen tehnic, care dezvoltă spiritul creator al elevilor. Ponderea acestor întrebări și probleme crește în raport cu pregătirea elevilor. Acest mod de organizare a activității elevilor a fost aplicat cu succes în sistemul de instruire folosit în U.R.S.S. și în alte țări socialiste și este legat de procesul consolidării deprinderilor de lucru la elevii care au fost instruiți, în primul rînd, în atelierele școlare sau în secțiile instructive din producție.

Cum se pune însă problema folosirii instructajului scris în condițiile în care o bună parte a timpului elevilor este consacrat observării de către aceștia a procesului de producție?

Care trebuie să fie raportul între instructajul oral și cel scris?

Cînd este bine să se desfășoare observarea unui anumit aspect al producției: înainte, sau după ținerea lecției respective de tehnologie?

Acestea sînt întrebările cărora am încercat să le dăm răspuns prin cercetarea întreprinsă de noi la clasa a X-a A de la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din București, în anul școlar 1961—1962.

Ipoteza de la care am pornit a fost aceea că, în condițiile observării de către elevi a procesului de producție (a construcției mașinilor și a modului lor de funcționare), este bine ca lecția de tehnologie să fie ținută după ce elevii și-au adunat un bogat material faptic [1] prin observarea procesului de producție pe baza unei fișe de îndrumare care să cuprindă întrebări menite să le orienteze atenția. (La aceste întrebări elevii trebuie să răspundă în scris). În același timp am considerat că *instructajul oral* — care înlocuiește parțial lecția de tehnologie — trebuie să fie cît mai sumar, cuprinzînd doar cîteva indicații necesare, pentru a nu le oferi elevilor de-a gata cunoștințele pe care și le pot însuși printr-un efort propriu.

Lecția de tehnologie, ținută după efectuarea activității independente a elevilor, se va putea întemeia pe cunoștințele acestora, îi va ajuta să ajungă la generalizări independente și le va da răspuns la întrebările pe care nu le-au *putut rezolva singuri*.

Cercetarea noastră a fost efectuată în trimestrele II și III, din anul școlar 1961—1962 cînd, în clasa a X-a, la specialitatea mașini-unelte se studiază strungurile grele și strungurile speciale [2].

---

[1] *B. P. Esipov* în articolul: Despre *modificările procesului de învățămînt în legătură* cu reorganizarea școlii, este de părere că, atunci cînd practica precede teoria, ea trebuie folosită ca un moment inițial pertru obținerea cunoștințelor teoretice și că „în orice caz ideea generală asupra procesului de producție se formează înaintea însușirii cunoștințelor teoretice (Sovetskaia pedagoghika nr. 3/1959, p. 34).

[2] Conform programei elaborate de noi și aplicată experimental la această clasă.

Numărul mare al acestor tipuri de strunguri care trebuie studiate, face ca timpul petrecut de elevi la fiecare nou loc de muncă să fie relativ scurt (în medie două zile de practică, cu excepția strungului-revolver căruia îi sînt dedicate 5 zile de practică), în raport cu timpul în care se studiază și se lucrează la strungul universal (atît în clasa a IX-a cît și în primul trimestru din clasa a X-a), iar natura lucrărilor ce se execută la aceste mașini, nu dă posibilitatea elevilor de a face o practică efectivă decît într-o măsură nesemnificativă. De altfel includerea în programă a acestor tipuri de mașini nu are ca scop atît formarea deprinderilor de lucru, cît lărgirea orizontului politehnic al elevilor.

Pentru verificarea ipotezei de lucru a fost cercetată aplicarea a două variante de instructaj introductiv oral: a) *instructajul complet* și b) *instructajul sumar*. Observarea producției de către elevi a fost efectuată pe baza fișei de instructaj (instructajul scris) în condiții diferite:

a) în împrejurarea în care lecția de tehnologie se ține după lecția de instruire în producție;

b) cînd lecția de tehnologie se ține înainte de lecția de instruire în producție.

Celelalte forme de instructaj, curent și final (discuțiile de încheiere) au fost cercetate în special prin observație, urmărindu-se mai ales raportul dintre conținutul acestor forme de instructaj și al instructajului introductiv aplicat în condițiile amintite.

Organizarea experimentului

Clasa a fost împărțită în două grupe a cîte 18 elevi (grupa I experimentală, grupa a II-a de control). Fiecare din cele două grupe a fost împărțită în cîte două subgrupe de cîte 9 elevi, dintre care 3 elevi foarte bine pregătiți, 3 bine pregătiți și 3 mai puțin pregătiți. Împărțirea elevilor în subgrupe s-a făcut după situația lor școlară pe trimestrul I la instruirea practică și la tehnologie, astfel încît componența lor să fie cît mai asemănătoare [1].

Instruirea în producție a elevilor s-a desfășurat la Uzinele „Griviția Roșie", la secția a IV-a locomotive (grupa de experiment) și secția a II-a vagoane (grupa de control); în ambele secții au existat aceleași condiții de muncă.

Experimentul s-a desfășurat de la 25 ianuarie 1962 pînă la 27 septembrie 1962. El a cuprins două etape.

În prima etapă (în trimestrul II), grupa de experiment a efectuat observarea în cadrul instruirii în producție, înaintea lecțiilor respective de tehnologie; grupa de control după lecțiile de tehnologie.

[1] Subgrupele din grupa de experiment au avut mediile 7,66 respectiv 7,55, iar subgrupele din grupa de control au avut mediile 7,72 respectiv 7,61.

La subgrupele I din ambele grupe a fost aplicat instructajul verbal complet, iar la subgrupele II, instructajul sumar, conform schemei de mai jos :

Grupa de experiment	*Grupa de control*
Observarea producției *înaintea* lecțiilor de tehnologie	Observarea producției *după* lecțiile de tehnologie
Subgrupa I instructaj verbal *complet*	*Subgrupa I* instructaj verbal *complet*
Subgrupa II instructaj verbal *sumar*	*Subgrupa II* instructaj verbal *sumar*

Temele de instruire în producție au fost : a) strungul Carusel ; b) strungul pentru bandaje ; c) strungul pentru roți montate.

A doua etapă a experimentului s-a desfășurat în trimestrul al III-lea și a avut drept obiectiv verificarea rezultatelor obținute în prima etapă. În acest scop, atît grupele cît și subgrupele au fost schimbate între ele, după cum urmează :

Grupa de experiment a efectuat observarea producției *după lecția de tehnologie*, iar grupa de control *înaintea lecției de tehnologie*.

La subgrupele I din ambele grupe s-a folosit instructajul sumar, iar la subgrupele II, instructajul complet :

Grupa de experiment	*Grupa de control*
Observarea producției *după* lecțiile de tehnologie	Observarea producției *înaintea* lecțiilor de tehnologie
Subgrupa I instructaj verbal *sumar*	Subgrupa I instructaj verbal *sumar*
Subgrupa II instructaj verbal *complet*	Subgrupa II instructaj verbal *complet*

Temele de instruire în producție la care s-a efectuat etapa a II-a a experimentului au fost : a) strungul-revolver ; b) strungul index. În ambele etape, instructajele au fost ținute de profesorii de lucrări practice ai grupelor respective. Pentru a nu exista nici o deosebire, s-au întocmit conspecte după care s-au făcut instructajele.

În cadrul instructajului verbal complet (cca 30′) s-au dat elevilor toate cunoștințele necesare în legătură cu tema privind locul de muncă respectiv. S-a făcut elevilor recomandarea de a-și lua notițe în timpul instructajului și apoi să observe, la locul de muncă, părțile componente ale mașinii și

funcționarea ei, conform fișei de îndrumare și să răspundă în scris la întrebările din chestionarul anexat la fișă.

Instructajul verbal sumar (3′—5′) a cuprins doar cîteva date generale despre locul de muncă și lucrul la mașina respectivă precum și indicarea sarcinilor elevilor în secția de producție. Elevilor li s-au înmînat de asemenea fișele de îndrumare.

Probele de control au constat în cîte un chestionar care s-a dat după încheierea practicii la fiecare temă.

La trei luni după încheierea fiecărei etape (sfîrșitul trimestrului III și începutul noului an școlar (1962—1963) s-a mai dat cîte o lucrare de control — în legătură cu materialul însușit în cele două trimestre — cu scopul de a verifica trăinicia cunoștințelor însușite prin diferitele procedee folosite.

Aprecierea rezultatelor obținute de elevi la completarea chestionarului și la probele de control s-a făcut după numărul și calitatea răspunsurilor. Obiectivitatea aprecierii a fost asigurată de folosirea următorului procedeu de notare: răspunsul corect s-a notat cu 1 punct; răspunsul incomplet s-a notat cu 1/2 punct (0,50); răspunsul inexact (sau lipsa răspunsului) cu 0 puncte. Media notelor reflectă cu aproximație nivelul cunoștințelor elevilor. Analiza calitativă a răspunsurilor elevilor evidențiază natura greșelilor și categoria de cunoștințe însușite mai ușor sau mai greu prin procesul respectiv.

Prezentarea și interpretarea rezultatelor

a) *În prima etapă*, grupa experimentală — care a efectuat observarea mașinii *înaintea* lecțiilor respective de tehnologie — a obținut, la probele de control rezultate mai bune decît grupa de control — care a efectuat observațiile la locul de muncă după lecțiile de tehnologie (84% puncte față de 77%).

Totodată, atît observațiile noastre, cît și convorbirile cu elevii, ne permit să apreciem că elevii din grupa experimentală au manifestat un interes mai mare pentru activitatea respectivă decît cei din grupa de control.

În cadrul grupei experimentale, la probele de control, diferența dintre cele două subgrupe (prima, cu observarea mașinii făcută pe baza instructajului complet și a fișei de îndrumare cu chestionar și a doua, cu observația efectuată pe baza instructajului sumar și a fișei de îndrumare cu chestionar) nu pare a fi, în ansamblu, semnificativă, subgrupa a doua înregistrînd totuși, rezultate mai bune decît prima (85,2% față de 83%). Dintre cele două subgrupe ale grupei de control, rezultate mai bune a obținut, la lucrarea de control, subgrupa I — care a efectuat observarea după lecția de tehnologie, pe baza instructajului complet — față de subgrupa a doua la care s-a folosit instructajul sumar (78,3% față de 75,9%).

De remarcat este faptul că subgrupa a II-a, a grupei experimentale care a avut inițial media cea mai mică (pe trimestrul I—7,50) se plasează la probele de control pe primul loc din clasă.

Analiza calitativă a răspunsurilor date de elevi evidențiază faptul, că cele mai bune și mai complete răspunsuri le-au dat tot elevii acestei subgrupe

Răspunsurile date la chestionarul cuprins în fișa de îndrumare, pe baza căreia a fost efectuată observarea mașinii, confirmă în general, rezultatele de mai sus : la grupa experimentală, subgrupa I a obținut 76% puncte față de subgrupa a II-a, care a obținut 83% ; la grupa de control, subgrupa I, a obținut 77%, față de subgrupa a II-a, care a obținut 80%. Aceste rezultate mai scot în evidență un lucru important : faptul că, deși elevii grupei experimentale au răspuns la întrebările din fișă înainte de predarea lecției de tehnologie, ei au obținut rezultate mai bune față de elevii grupei de control, care — în momentul completării fișei — audiaseră deja lecția de tehnologie și o învățaseră pentru ziua respectivă.

Pentru ilustrare, dăm unele exemple de modul în care au fost completate răspunsurile la chestionar, în timpul observării directe a producției și la lucrările de control de cîte unul din elevii cei mai buni din fiecare din cele 4 subgrupe la care s-au aplicat cele patru procedee de organizare a acestei activități.

După cum se vede din tabelul alăturat (vezi tabelul nr. 1), modul în care elevii au răspuns la întrebarea : care sînt părțile principale ale strungului pentru bandaje diferă în raport cu procedeul folosit.

Răspunsurile elevilor *Tabelul 1*

Nr. curent	Părțile principale ale strungului pentru bandaje	Practica observativă înaintea lecției de tehnologie				Practica observativă după lecția de tehnologie			
		Instructaj sumar		Instructaj complet		Instructaj sumar		Instructaj complet	
		Fișa de lucru	Lucrare de control	Fișa de lucru	Lucrare de control	Fișa de lucru	Lucrare de control	Fișa de lucru	Lucrare de control
1	Păpușă fixă	—	+	+	+	+	+	+	+
2	Cutia de viteze	+	+	+	—	+	+	—	—
3	Axul principal vertical	+	+	+	+	—	+	+	+
4	Platoul	+	+	+	+	+	+	+	+
5	Bacuri	—	+	—	—	—	+	—	+
6	Montanții	+	+	+	+	—	+	+	+
7	Traversa fixă cu ghidaje	+	+	+	+	—	+	—	+
8	Săniile verticale cu deplasare orizontală	+	+	+	+	×	+	+	+
9	Săniile suporți cu deplasare verticală	+	+	+	+	+	+	—	—
10	Sculele de strunjit	+	+	—	+	—	—	—	—
11	Motoarele electrice de acționare	+	+	+	+	+	+	+	+
	Motoarele de deplasare normală și rapidă	+	+	—	—	+	+	—	—
	Motoarele de ungere	+	+	—	+	+	+	—	—
12	Macarale proprii (monorai)	+	+	—	+	+	+	+	+
13	Contragreutățile	+	+	+	—	—	+	—	+
14	Manete de comandă	+	—	+	—				
15	Capul rotitor		+						
16	Motor pentru macara		+						
17	Roți de manevrare			+	—				

\+ Răspunsurile corecte
— Omisiunile
× Răspunsuri greșite

Elevul M. M. care a efectuat observarea înainte de lecția de tehnologie, pe baza unui instructaj sumar, neavînd decît foarte puține indicații și bazîndu-se doar pe propria observație, pe comparația dintre strungul pentru bandaje și celelalte tipuri de strunguri cunoscute, a fost obligat să studieze cu atenție mașina, pentru a putea răspunde la chestionar. În timpul practicii el a fost foarte atent, activ, a pus întrebări muncitorului și profesorului. Ca urmare el a consemnat în fișa de lucru toate părțile principale ale mașinii, cu excepția păpușii fixe și a bacurilor platoului. Faptul că elevul a indicat totuși cutia de viteze și axul principal arată că, în realitate, el nu a ignorat existența păpușii fixe, însă nu a denumit-o separat. Despre bacuri nu a amintit — probabil pentru că le-a întîlnit — în aceeași formă și la strungul universal și le consideră ca făcînd corp comun cu platoul. După ce, la lecția de tehnologie ele au fost specificate separat, elevul le-a menționat, astfel încît, la lucrarea de control, care s-a dat după predarea și verificarea temei respective la lecția de tehnologie, elevul nu a mai făcut nici o omisiune. Aceasta dovedește că elevul a urmărit cu atenție expunerea temei la tehnologie, și și-a dat seama de lipsuri, completîndu-și cunoștințele. Totodată, răspunsurile la lucrarea de control arată trăinicia cunoștințelor însușite prin observația proprie efectuată pe baza chestionarului, înainte de predarea lecției de tehnologie.

Elevul S. V. care a efectuat observarea mașinii înainte de ținerea lecției de tehnologie, pe baza instructajului complet, în comparație cu elevul M. M., a făcut mai multe omisiuni, atît la completarea fișei de lucru, cît și la lucrarea de control. În fișa de lucru n-a menționat bacurile, sculele de strunjit, funcția fiecărui electromotor. Din lucrarea de control a lipsit : cutia de viteze, contragreutățile, bacurile și electromotorul de deplasare normală și rapidă. Cutia de viteze și contragreutățile fuseseră menționate în fișa de lucru ; omiterea lor din lucrarea de control se datorește faptului că elevul nu a lucrat absolut independent, folosind notițele luate la instructaj, ceea ce a putut, în unele cazuri, să determine o transcriere mecanică a datelor (din notițe în fișă), lucru care nu a favorizat memorarea acestora.

Elevii P.T. și C.I. au efectuat observarea mașinii după lecția de tehnologie, primul pe baza unui instructaj sumar, al doilea pe baza instructajului complet.

La completarea fișei de lucru elevul P. T. a făcut 6 omisiuni (axul principal vertical, bacurile, montanții, traversa fixă cu ghidaje, sculele de strunjit, contragreutățile) și o greșeală (scrie sănii orizontale în loc de sănii verticale), ceea ce se explică prin faptul că, fiind convins că și-a însușit cunoștințele predate la lecția de tehnologie și la instructaj, el n-a mai acordat suficientă atenție nici observației, nici completării fișei.

La lucrarea de control, care a avut loc după verificarea lecției de tehnologie, elevul n-a mai omis decît sculele de strunjit (pe care nu se poate presupune că nu le-ar fi cunoscut, ci doar că a uitat să le enumere).

Elevul C. I. a făcut 8 omisiuni în fișa de lucru (cutia de viteze, bacurile, traversa fixă cu ghidaje, sănile suporți, sculele de strunjit, motoarele de deplasare normală, rapidă și de ungere și contragreutățile), iar în lucrarea de control a menționat în plus față de fișă doar bacurile, traversa fixă și contragreutățile (făcînd 5 omisiuni).

Analiza comparativă a răspunsurilor elevilor evidențiază clar faptul că, cu cît elevul a avut mai puține îndrumări (observația efectuată înainte de lecțiile de tehnologie pe baza instructajului sumar) fiind obligat să desfășoare o mai intensă muncă independentă, cu atît rezultatele obținute au fost mai bune și invers : predarea cunoștințelor teoretice înainte de efectuarea observației îl împinge pe elev la pasivitate.

De remarcat este faptul că nici unul din elevii din cea de-a doua categorie n-a menționat nici în fișă, nici la lucrarea de control nimic în plus față de instructaj, în timp ce elevii din prima categorie au observat și au notat în fișă și anumite părți ale mașinii omise — intenționat — din instructaj (manetele de comandă, capul roților, motorul monoraiului, roțile de manevrare).

Concludente ni se par rezultatele probei de control date după trei luni de la încheierea primei etape a experimentului, în scopul verificării trăiniciei cunoștințelor privind cele trei tipuri de strung studiate în această perioadă. Ca și în timpul experimentului, cele mai bune rezultate au fost obținute de grupa de experiment, care a făcut observarea mașinilor înainte de predarea lecției de tehnologie (69,5% puncte față de 49% obținute de grupa de control). Totodată, subgrupa a II-a din grupa experimentală, la care s-a folosit instructajul sumar, a obținut rezultate mai bune decît subgrupa I la care s-a folosit instructajul complet (71,6% față de 67,5%).

În cadrul grupei de control rezultate ceva mai bune a obținut subgrupa I (instructaj complet) în raport cu subgrupa a II-a (instructaj sumar) : 50% față de 48,1%.

b) *În cea de-a doua etapă a experimentului*, rezultatele au fost următoarele :

La lucrările de control grupa de control, care a făcut observarea producției *înainte* de ținerea lecțiilor de tehnologie a obținut 80,66% puncte față de grupa de experiment (care a efectuat observația *după* lecția de tehnologie), care a realizat 79,67% puncte. Credem că rezultatele grupei experimentale au fost influențate, într-o oarecare măsură de faptul că, în cursul trimestrului al III-lea, această grupă s-a descompletat prin plecarea a doi elevi dintre cei mai slabi pregătiți, ceea ce a dus la ridicarea mediei grupei.

Semnificativ ne pare faptul că, în timp ce — în comparație cu prima etapă a experimentului — media la lucrarea de control a grupei experimentale a scăzut (la 79,67% de la 85,20%), media grupei de control a crescut (80,66% față de 77,1%). Comparate cu ele însele, rezultă că grupele au obținut rezultate mai bune atunci cînd au efectuat observarea înainte de ținerea lecțiilor de tehnologie.

În cadrul grupei experimentale, subgrupa a II-a, care a făcut observarea mașinilor pe baza unui instructaj complet, după ținerea lecției de tehnologie, a obținut rezultate superioare față de subgrupa I, care a efectuat observația pe baza unui instructaj sumar, după ținerea lecției de tehnologie (83,60% față de 75,75%) ; la grupa de control, subgrupa I, căreia i s-a făcut un instructaj sumar înainte de lecția de tehnologie, a înregistrat rezultate mai bune decît subgrupa a II-a, căreia i s-a făcut un instructaj complet înainte de lecția de tehnologie (84,21% față de 77,11%).

În ceea ce privește completarea fișei cu chestionar, pe primul loc s-a plasat grupa de control în raport cu grupa experimentală (85,32% față de 83,96%).

Proba de control dată la sfîrșitul etapei a II-a (la începutul noului an școlar), în vederea stabilirii trăiniciei cunoștințelor însușite de elevi în trimestrul al III-lea, confirmă rezultatele obținute anterior: elevii grupei care a făcut observarea producției înainte de ținerea lecțiilor de tehnologie au obținut rezultate mai bune decît cei care au efectuat observația după predarea lecției de tehnologie (78% față de 72%). Totodată observația desfășurată înainte de ținerea lecției de tehnologie, pe baza unui instructaj sumar au dat rezultate mai bune (78,5%) decît cea efectuată pe baza instructajului complet (77,5%). Deși diferența de procente nu este mare, totuși coroborate cu cele anterioare, aceste date ni se par semnificative.

CONCLUZII

Rezultatele mai bune obținute în prima etapă a experimentului de grupa experimentală, iar în cea de-a doua etapă de elevii grupei de control (ambele cu observația efectuată înainte de predarea lecției de tehnologie) se explică — credem — prin faptul că observarea diferitelor aspecte ale producției înainte de studierea lor la tehnologie, stimulează interesul elevilor și le oferă posibilitatea de a se familiariza în mod independent cu materialul, pregătindu-i pentru perceperea activă a temei ce se va preda ulterior la tehnologie (10).

Dacă lecția de tehnologie se predă înainte de efectuarea observației, cunoștințele noi, care nu se sprijină pe un material faptic perceput anterior, nu reușesc să trezească interesul și să rețină atenția elevilor, eficacitatea lecțiilor de tehnologie fiind astfel diminuată; pe de altă parte, observația desfășurată după însușirea cunoștințelor de tehnologie, devine mai puțin interesantă deoarece, elevii consideră problemele cunoscute și după cum se știe, atît obiectele și fenomenele bine cunoscute, cît și cele cu totul necunoscute nu provoacă curiozitatea [1].

În cadrul observației desfășurate înainte de lecția de tehnologie, pe baza unui chestionar, elevii încearcă să-și lămurească o serie de probleme pentru a putea răspunde întrebărilor; în felul acesta li se trezește curiozitatea, spiritul de investigație și interesul deosebit pentru munca efectuată. Încheierea activității de observare nu duce la diminuarea interesului pentru problema studiată: elevii așteaptă cu nerăbdare să confrunte datele observației proprii cu cele primite la lecția de tehnologie, pe care o urmăresc cu atenție.

Cunoștințele obținute pe această cale sînt mai trainice decît cele obținute prin predarea tehnologiei înainte de observarea directă a producției, după cum arată rezultatele lucrărilor de control date la 3 luni după însușirea lor.

[1] *R. H. Șakurov*, cercetînd componenta emoțională a reflexului de orientare ajunge la concluzia că starea de curiozitate apare numai în cazul în care obiectele și fenomenele percepute sînt numai în parte cunoscute de subiectul respectiv. Drept indicație metodică Șakurov recomandă ca pentru trezirea interesului față de obiectul studiat acesta să fie perceput de elevi nu numai ca un material nou ci, în primul rînd, ca un material care pune o problemă ce urmează a fi rezolvată și care nu corespunde întocmai reprezentărilor existente la elevi, deși se aseamănă cu ele. Vezi articolul: „Componenta emoțională a reflexului de orientare", „Voprosî psihologhii" nr. 2/1962, p. 156—166.

Rezultatele cele mai bune obținute de elevii care au efectuat observația înainte de predarea lecției de tehnologie pe baza unui instructaj sumar, se datoresc gradului mai mare de independență în adunarea materialului, în percepera lui activă, la care îi obligă pe elevi completarea chestionarului în lipsa instructajului complet. (La elevii care au audiat anterior cursul de tehnologie sau instructajul complet, se remarcă tendința de a consulta caietele de notițe în timpul completării fișelor).

Faptul, că dintre elevii care au audiat lecția de tehnologie înainte de efectuarea observației, rezultate mai bune au obținut cei cărora li s-a ținut un instructaj complet, se explică prin aceea că acest fel de instructaj a constituit, în circumstanța dată, o repetare și o precizare a materialului predat la lecția de tehnologie și învățat pentru ziua respectivă. În general, elevii care au participat la lecțiile de tehnologie înainte de efectuarea observației, cunoscînd problemele predate, n-au mai avut același interes pentru observarea independentă a producției.

Concluzia generală care se impune se referă la faptul că este preferabil să se efectueze observația mașinii înaintea lecției respective de tehnologie, pe baza unui instructaj oral sumar și a fișei de îndrumare cu chestionar (instructaj scris), la care elevii să răspundă în scris.

Dacă împrejurările ne obligă să programăm observarea producției după lecția de tehnologie, în această situație este indicată înlocuirea instructajului introductiv printr-o conversație în scopul recapitulării și sistematizării cunoștințelor; fișa-chestionar se va folosi și în acest caz, în scopul dirijării observației.

Convorbirile avute cu elevii relevă faptul că ei preferă să observe producția înainte de predarea materiei respective la lecțiile de tehnologie, motivînd că, pe de o parte, cercetarea problemelor pe care le au de observat le stîrnește interesul, iar pe de alta, că înțeleg mult mai bine problemele predate la tehnologie după ce le-au observat și au căutat să le înțeleagă prin efort propriu în activitatea practică.

★

În ceea ce privește celelalte forme de instructaj (curent, final) observațiile noastre arată că există o strînsă legătură între forma și conținutul acestora în raport cu felul instructajului introductiv.

În general, atunci cînd observarea mașinii se efectuează înainte de ținerea lecției de tehnologie pe baza unui instructaj sumar (care după cum am văzut, este preferabil), în cadrul *instructajului individual curent*, profesorul — la solicitarea elevului sau pentru a-i veni în ajutor, completează și precizează indicațiile date în instructajul introductiv și cele consemnate în fișă. În general, este bine ca aceste precizări să se facă sub forma unei conversații euristice, pentru ca elevul, condus de profesor prin întrebări să ajungă singur la cunoașterea problemelor urmărite. Atunci cînd profesorul constată o lacună în cunoștințele elevului, poate interveni cu explicații pentru a-i completa cunoștințele.

Dacă observația se desfășoară după ce elevii și-au însușit cunoștințele în legătură cu mașina respectivă la lecția de tehnologie, profesorul, în cadrul

instructajului curent, va pune mai ales întrebări de control, pentru a verifica gradul de însușire a cunoștințelor și modul în care elevul observă în producție ceea ce a învățat la tehnologie, intervenind de asemenea cu indicații și explicații suplimentare, dacă este cazul.

Instructajul final (discuțiile de încheiere) ținut pe grupe, are rolul de a sistematiza și preciza cunoștințele elevilor și de a clarifica anumite probleme care — după observațiile făcute de profesor în timpul instructajului curent — nu sînt încă suficient de corect cunoscute de majoritatea elevilor. Dacă instructajul final (discuțiile de încheiere) are loc înainte de predarea lecției de tehnologie el este mai sumar și se axează pe sublinierea esențialului din tema studiată pregătindu-i pe elevi pentru perceperea cît mai activă a lecției de tehnologie. Dacă observațiile în producție s-au efectuat după ținerea lecției de tehnologie, instructajul final va constitui mai ales o recapitulare și verificare a cunoștințelor însușite de elevi în legătură cu tema respectivă.

Instructajul final trebuie să mai cuprindă, în orice condiții s-ar ține, aprecierea critică a modului în care s-a desfășurat activitatea elevilor în producție, atitudinea lor față de muncă, felul în care și-au îndeplinit sarcinile etc.

Bibliografie

1. P. R. ATUTOV: Legătura muncii productive a elevilor cu instrucția. Indicații și materiale privind organizarea și metodica muncii de cercetare. Sub red. lui M. N. Skatkin. *Izdatelstvo Akademii pedagoghiceskih nauk R.S.F.S.R. Moscova,* 1958.
2. V. P. BESPALKO și M. A. JIDELEV: Unele probleme de metodică a învățămîntului politehnic și a instrucției în producție în școlile medii de cultură generală. *Școla i proizvodstvo nr. 4, 1960, p. 26—32.*
3. T. N. BORCOVA și M. I. LISINA: Rolul instructajului în dezvoltarea independenței elevilor la lecțiile de muncă. *Școla i proizvodstvo nr. 2/1960, p. 17—21.*
4. V. V. CEBÎȘEVA: Despre organizarea transmiterii cunoștințelor și deprinderilor practice — din culegerea „Pregătirea elevilor din școala medie de cultură generală pentru munca în industrie". Sub red. lui D. A. Epstein, M. A. Jidelev și S. P. Suvorov. *Izdatelstvo Akademii pedagoghiceskih nauk, R.S.F.S.R., Moscova, 1962.*
5. B. P. ESIPOV: Despre modificările procesului de învățămînt în legătură cu reorganizarea școlii. *Sovetskaia pedagoghika, nr. 3, 1959.*
6. I. S. FIGANOV: Experiența predării disciplinelor de specialitate pentru profesiunile specifice prelucrării mecanice a metalelor în școala medie nr. 204 din Moscova. Culegerea: „Pregătirea elevilor din școlile medii de cultură generală pentru munca în industrie". *Sub red. lui D. A. Epstein, M. A. Jidelev.*
7. L. B. IȚELSON: „Problemele pregătirii profesionale a elevilor" sub red. lui *N. A. Gorianov, Ucipedghiz, 1961.*
8. L. B. IȚELSON: Despre sistemul instrucției în producție a elevilor în întreprinderi. *Școla i proizvodstvo nr. 5/1960.*
9. K. N. KARAGHEZIAN: Instructajul de producție curent și final. *„Srednee spețialnoe obrazovanie", 1962, nr. 3, p. 48—50.*

10. A. A. POPOV: Școala pentru tineretul muncitoresc și particularitățile ei. *Ucipedghiz, 1961.*

11. R. H. SAKUROV: Componenta emoțională a reflexului de orientare. *Voprosî psihologhii, 1962, nr. 2, p. 156—166.*

12. S. A. ȘAPORINSKI: Despre instruirea în producție în școala medie. *Politehniceskoe obrazovanie nr. 11/1959.*

13. A. A. SEVERIIANINOV: Problemele metodicii activităților practice pentru profesiunile specifice prelucrării metalelor din culegerea „Pregătirea elevilor din școlile medii de cultură generală pentru munca în industrie" sub red. lui D. A. Epstein, M. A. Jidelev și I. P. Suvorov. *Izdatelstvo Akademii pedagoghiceskih nauk, R.S.F.S.R., Moscova, 1962.*

14. M. N. SKATKIN: Despre bazele didactice ale legării instrucției cu munca practică a elevilor. *Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1961.*

15. N. A. TOMIN: Organizarea și metodele instrucției prin muncă în atelierele școlare. *Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1961.*

ФОРМЫ ИНСТРУКТАЖА ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НА ПРОИЗВОДСТВЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТАНКО-СТРОЕНИЯ

(Резюме)

Статья касается форм инструктажа по практическому обучению, применяемые на производстве учащимися общеобразовательных школ.

Авторы экспериментируя различные формы вводного инструктажа (полного, неполного, до или после проведения урока по технологии) в преподавании отдельных тем, касающихся строения и работы машин (и в рабочих операциях) пришли к следующим выводам: для побуждения интереса, любознательности учащихся к техническим вопросам, для развития активного отношения в усвоении знаний по технологии, а также для основательного усвоения этих знаний, необходимо произвести наблюдения над машиной (ее работы) до проведения соответствующего урока по технологии, на основе устного неполного инструктажа и карточки с вопросником (письменный инструктаж) по которому даются ответы в письменной форме.

Замечания авторов показывают, что форма и содержание других форм инструктажа (текущего, заключительного) связаны непосредственно с формой вводного инструктажа.

FORMES D'INSTRUCTION DANS LE CADRE DE L'ACTIVITÉ PRATIQUE DES ÉLÈVES À LA SPÉCIALITÉ MACHINES-OUTILS

(Résumé)

L'article s'occupe des formes d'instruction utilisées dans le cadre de l'activité pratique des élèves aux écoles de culture générale.

Expérimentant différentes formes d'instruction introductive (complète, sommaire, avant ou après la leçon de technologie) et l'enseignement des thèmes concernant la construction et le fonctionnement des machines) de même que les opérations du travail manuel), les auteurs arrivent à la conclusion suivante: afin de stimuler l'intérêt et la curiosité des élèves pour les problèmes tehcniques, afin de développer une attitude active pour l'assimilation des connaissances de technologie, il est nécessaire que l'on effectue l'obser-

vation de la machine (et son fonctionnement), avant la leçon respective de technologie, sur la base d'orientation avec questionnaire, auquel on doit répondre par écrit.

Les observations des auteurs montrent que les autres formes d'instruction (courante, finale), sont directement liées au caractère de l'instruction introductive.

ON FORMS OF TEACHING AS PART OF PUPILS' PRACTICAL TRAINING IN MACHINE TOOLS HANDLING

(Abstract)

The article is concerned with certain forms of teaching employed in the Rumanian schools of general culture as part of the pupils' practical training in production problems.

By experimenting various forms of introductory teaching (viz., complete, summary, before or after the lesson in technology) of certain subjects concerning the build and functioning of machines (as well as during the process of work), the authors have reached the following conclusion: in order to stimulate the pupils' interest in and curiosity for technical problems, and to develop in them an active attitude towards thoroughly acquiring technological knowledge it is necessary that, before giving a lesson in technology, the teacher should conduct the observation of the machine and its functioning on the basis of a summary oral teaching and a questionnaire which the pupils have to answer in writing.

The authors' remarks point to the fact that the form and contents of the other types of teaching (viz., current or final) are closely connected with the kind of introductory teaching.

INFLUENȚE ROMÎNEȘTI ȘI CONTRIBUȚIA EMIGRAȚIEI BULGARE DIN ȚARA ROMÎNEASCĂ LA ÎNCEPUTURILE ȘCOLII MODERNE DIN BULGARIA

Conf. univ. CONSTANTIN A. VELICHI

Studiul de față vine să umple o lacună în cunoașterea relațiilor culturale romîno-bulgare și reprezintă încercarea de a preciza influențele romînești exercitate în prima jumătate a secolului al XIX-lea asupra unui sector mai puțin cercetat, și anume, în acela al creării și dezvoltării învățămîntului modern al vecinilor noștri de la sud.

În a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, școlile bulgare, continuînd o veche tradiție medievală, erau în strînsă legătură cu biserica. Pe lîngă fiecare mînăstire și apoi pe lîngă metohuri exista și o chilie, unde cîțiva copii ai gospodarilor mai avuți erau trimiși să învețe carte. Învățătorii lor erau mai întotdeauna călugări sau preoți, rareori mireni, care se pregăteau în aceleași școli pe ceasloave, psaltiri și alte cărți bisericești.

Această pregătire a lor era de cele mai multe ori foarte redusă. Puțini știau să scrie și să citească și aceștia își completaseră învățătura la mînăstirile mai mari, cum era printre altele și Rila, sau la cele de la Athos. În acest caz ei purtau numele de grămătici și treceau drept „învățați", fiind cunoscuți în împrejurimi. Mirenii care predau ca profesori în aceste școli nu se bucurau nici ei de vreo stimă specială din partea concetățenilor lor și deseori erau insuficient plătiți, pentru ca să se poată susține numai de pe urma acestei îndeletniciri. De aceea își alegeau, paralel cu școala, și o meserie mai rentabilă, cum era cismăria, croitoria, tîmplăria etc., care nu-i împiedica de loc să se ocupe și de puținii lor elevi. Deseori, atunci cînd dascălul era mirean, școlarii se adunau în atelierul lui, unde cele două activități ale profesorului se desfășurau simultan.

De cele mai multe ori, însă, învățătorii erau clerici și pregăteau pe școlari pentru a deveni și ei mai tîrziu preoți. Școala dura destul de mult, fiecare carte și în special Ceaslovul, care trebuia știut pe dinafară, fiind obiectul unui studiu de 2—3 ani. Numai școlarii mai răsăriți treceau la Psaltire, iar Apostolul nu se putea învăța decît în anumite școli, el fiind considerat ca apogeul studiilor.

Deseori se învăța cititul curent, după ce copiii știau Apostolul, iar scrisul și socotitul erau rezervate unui număr foarte restrîns de elevi, deoarece nici profesorii lor nu-l posedau prea bine. În unele școli pătrundeau totuși

și cărțile laice, cum erau fabulele lui Esop, Alexandria, Istoria filozofului Sindip și altele.

Apariția învățământului laic este legată și în Bulgaria de apariția burgheziei, adică de toate acele transformări social-economice, care, deși începute mai de mult, devin cu totul vizibile la finele secolului al XVIII-lea și începutul celui de-al XIX-lea. Este vorba de descompunerea relațiilor feudale și de dezvoltarea formelor capitaliste de producție, de consolidarea din ce în ce mai puternică a relațiilor capitaliste. Lupta împotriva relațiilor feudale a fost în Bulgaria o luptă pentru eliberarea națională, deoarece proprietarii feudali erau mai ales otomani [1].

Pentru nevoile practice ale burgheziei bulgare care se ridica acum, vechea școală bulgară, aceea din chiliile bisericilor și mînăstirilor sau chiar din casele unor meseriași mai răsăriți, nu mai corespundea. Dezvoltarea meseriilor și mai ales a comerțului, în special după tratatul de la Kuciuk-Kainargi, cerea cu totul alte cunoștințe, și anume, pe acelea legate de noua viață economică.

La început burghezia bulgară, fiind încă prea slabă ca să-și poată organiza singură școlile ei, a recurs la școlile grecești care, în primii ani ai secolului al XIX-lea, luaseră o dezvoltare tot mai mare și care se adaptaseră încă mai dinainte necesităților unui învățămînt laic. Ele existau în toate orașele bulgare mai mari.

De altfel, dominația capitalului comercial grecesc, negoțul, uneori sub firme grecești și mai ales faptul că limba greacă era un fel de limbă oficială pentru comerțul din imperiul otoman, determina o asemenea cale. La Sliven, de pildă, erau în anul 1825 cinci școli grecești [2]. La Arbănași era o școală grecească ajutată de Constantin Mavrocordat și apoi de Alexandru Ipsilanti etc. Aceasta a făcut ca influența greacă în Bulgaria să fie extrem de puternică la orașe, ea atingînd foarte puțin, sau de loc pătura micilor meseriași și mai ales țărănimea [3].

Faptul că negustorii și meseriașii înstăriți își dădeau feciorii la școlile grecești, a determinat pe unii dintre bulgari să deschidă acele școli numite elino-slave, elino-bulgare sau chiar elino-grecești, în care, alături de limba veche greacă, se preda și scris-cititul în limba greacă vorbită sau în cea slavă-bulgară. Cei care le conduceau erau ei înșiși ieșiți din școlile grecești din Bulga-

[1] *N. Ceakîrov și J. Atanasov*, Istoria na bălgarskoto obrazovanie, Sofia, 1960, p. 32. Perioada 1762—1877 în care se formează și se consolidează națiunea bulgară, în care se petrece descompunerea feudalismului otoman, în care se pregătește revoluția burghezo-democratică ce trebuia să aibă ca rezultat lichidarea orînduirii feudale și eliberarea națională a poporului bulgar, poartă numele de perioada Renașterii bulgare. Conținutul ei constă în eliberarea țării din cătușele feudalismului turcesc, iar forma sa este lupta pentru eliberarea națională și culturală a poporului bulgar de sub jugul pașilor și beilor turci, ca și de sub jugul clerului grecesc. Și în Bulgaria burghezia progresistă pe atunci a fost acea clasă, care s-a situat în fruntea mișcării de eliberare. Forța motrice a acestei mișcări au format-o însă masele țărănești și ele i-au imprimat o deosebită vigoare.

[2] *Tv. Kristanov, Iv. Penakov, St. Maslev*, Dr. Iv. Seliminski, Sofia, 1962, p. 61.

[3] *N. Ceakîrov, J. Atanasov*, Op. cit., p. 23.

ria sau din afara ei. Aşa erau de pildă şcolile lui E. Vaskidovici de la Rusciuk (1815), a lui Hristache Pavlovici de la Sistov, ajutate cu bani de compatrioţii lor emigraţi în Ţara Romînească, sau aceea de la Karlovo a cunoscutului dascăl Raino Popovici, care învăţase la Bucureşti [1]. În cel de-al patrulea deceniu al secolului al XIX-lea şi aceste şcoli au început să decadă, deoarece procesul de formare a burgheziei bulgare ajunsese în acest timp la acel stadiu, care-i permitea să iasă din orbita culturii greceşti, iar mai tîrziu să lupte împotriva ei. Pînă la urmă burghezia bulgară şi-a dat seama de puterea acestei arme — şcoala şi în general cultura în limba bulgară — în lupta ei pentru pieţe de desfacere, luptă dusă şi de burghezia grecească, care era mult mai puternică.

Negustorii mai mari, care călătoreau în Ţara Romînească, la Constantinopol, în Austria şi mai tîrziu în sudul Rusiei, îşi trimeteau copiii la şcolile de acolo. O mare importanţă a avut în această privinţă şcoala grecească de la Bucureşti, mai ales după reorganizarea ei de Alexandru Ipsilanti în 1776. Mulţi dintre profesorii şcolilor greceşti şi elino-bulgare vin să-şi facă studiile aci. Astfel, nepoţii lui Sofronie de Vraţa, fiii lui Vogoridi, printre care şi Ştefan Vogoridi, au învăţat la Bucureşti, la şcoala lui Lambro Fotiadi [2], încă înainte de venirea lui Sofronie în Ţara Romînească. Tot aci îşi făcuseră pregătirea Hristofor Hagi Ivanovici din Sistov [3] şi Raino Popovici, profesorul lui Beron şi mai tîrziu al lui Rakovski. Şi profesorul lui Raino Popovici [4], Anton Hagi Krimcev, învăţase la Bucureşti o dată cu fiii lui Vogoridi şi cu un alt dascăl vestit în Bulgaria şi cunoscut sub numele de dascălul Nikolaki [5]. Petru Beron a învăţat el însuşi la şcoala grecească de la Bucureşti a lui Constantin Vardalah [6].

În 1830 Petre Sapunov din Trevna aduce cinci copii ca să înveţe la şcoala romînească din Bucureşti [7]. În sfîrşit, tot la Bucureşti va veni Neofit de la Rila ca să deprindă noua metodă de învăţămînt, care trebuia introdusă în şcoala

---

[1] *D. Kosev*, Prosvetnoto dvijenie v Bălgaria prez părvata polovina na XIX, în Istoriceski pregled, II, Sofia, 1946, p. 174—177.

[2] *C. Erbiceanu*, Cronicarii greci care au scris despre romîni în epoca fanariotă, Bucureşti. 1888, p. XXIX; Bărbaţi culţi greci şi romîni, în Analele Academiei Romîne, II, tom. XXVII, Bucureşti, 1905, p. 169.

[3] Fusese dascăl la Vidin şi după ce absolvă şcoala de la Bucureşti, pleacă la Leipzig, unde studiază medicina, luîndu-şi doctoratul în 1826; Vezi *D. Mişev*, Văzrajdane cirez peciata, în Bălgaria 1 000 godini, Sofia, 1930, p. 612.

[4] A învăţat în şcoala grecească a lui Neofit Duca şi a fost preot la biserica Sărindar din Bucureşti, înainte de 1819; *B. Penev*, Istoria na bălgarskata literatura, III, Sofia, 1933, p. 522; *Erbiceanu*, Bărbaţi culţi, p. 171, Cronicarii greci, p. XXXI. Tot la Bucureşti vin să se specializeze după 1820 doi bulgari originari din Stara Zagora, fraţii Mihnea şi Sivu, dascăli la şcoala din acelaşi oraş. După o scurtă şedere la Plovdiv, unde învăţaseră greceşte, ei vin să-şi continue studiile la şcoala grecească din Bucureşti. În curînd ei redevin dascăli şi fac mai multe traduceri din limba greacă în limba bulgară. Mai tîrziu sînt cunoscuţi la Bucureşti sub numele de „Avtadelfi Hristidis". Amintim apoi printre alţii pe Nicolae Pikollo din Tîrnovo, iar în 1830 pe Mihail Koloni .

[5] După ce şi-au terminat studiile la Bucureşti, s-au întors în Bulgaria. Anton Hagi Krimcev a fost dascăl la Kotel în 1805, iar dascălul Nikolaki avea şcoală grecească la Sliven; *S. Tabakov*, Istoria na grad Sliven, II, Sofia, 1924, pp. 383—388.

[6] *Erbiceanu*, Cronicarii greci, p. XXX—XXXI.

[7] *I. D. Şişmanov*, Uvod v istoria na bălgarskoto văzrajdane, în Bălgaria 1 000 godini, Sofia, 1930, p. 308.

de la Gabrovo. Vin aci și elevi ai lui Neofit, cum este Atanasie din Stara Zagora [1], care învățase la Mihnea și Sivu și se presupune că după exemplul lor a plecat și el la București [2]; Nicolae Hristovici din Samokov care a studiat la București după 1820 [3]. Dacă toți bulgarii veniți să învețe la București pînă în 1821 au urmat la cunoscuta Academie grecească de aci, cei ce vin după această dată urmează la școala românească de la Sf. Sava, care a avut numeroși elevi originari nu numai din Bulgaria, ci din întreaga peninsulă balcanică. Orașul București era cunoscut în Bulgaria ca un centru cultural important.

De altfel, problema orientării spre școlile străine era larg dezbătută în Bulgaria. Unii, în frunte cu Raino Popovici, socoteau că tineretul bulgar trebuie să continue a învăța în școlile grecești (curentul elinofil); alții, în frunte cu Petre Sapunov (învinuit de vlahomanie) considera că cea mai bună pregătire o puteau da școlile din Țara Românească; în sfîrșit, Aprilov și bulgarii de la Odesa voiau ca profesorii școlilor bulgare să se pregătească în acest din urmă oraș (curentul rusofil). Lupta dintre aceste trei curente a luat sfîrșit în ultimii ani ai deceniului al patrulea (1840), cînd cei mai mulți bulgari au început a se pregăti în școlile rusești. Alți bulgari învățau la Constantinopol, la școala cea mare grecească, susținută cu generozitate de Alexandru Ipsilanti, sau la școlile din Rusia.

Începînd din primii ani ai secolului al XIX-lea, aceste școli străine nu mai dădeau elevilor o instrucție exclusiv religioasă, ci una cu puternice elemente ale științelor laice. Aceste științe începuseră a-și face loc atît de mult în programul lor, încît patriarhia grecească a fost silită să treacă la desființarea unora dintre ele. În al doilea rînd, metoda de învățămînt se schimbă radical, adoptîndu-se din apus metoda Bell-Lancaster sau metoda învățămîntului reciproc [4].

Prin școlile grecești din Țara Românească sau din alte părți, noua școală cu caracter mai practic și cu metoda de predare după sistemul Bell-Lancaster, începu să se răspîndească și în Bulgaria, în școlile de la Sistov, Kotel sau în cea de la Sliven, întemeiată de Seliminski.

Totuși, aceste din urmă școli nu puteau sta alături de cele pe care negustorii bulgari le vedeau la Constantinopol, în Țara Românească sau în Rusia. Din rîndurile acestei negustorimi au ieșit întemeietorii primei școli moderne din Bulgaria, școala de la Gabrovo din 1835.

★

[1] Idem, Novi studii iz oblastta na bălgarskoto văzrajdane, în Sbornicul Academiei Bulgare, Sofia, 1926, p. 389.

[2] Idem, p. 289.

[3] Idem, p. 387.

[4] Învățatul grec G. Kleobulos, după ce a stat cîtăva vreme în Țara Românească, a plecat apoi în Apus, unde a cunoscut această metodă, după care a și alcătuit un manual cu table pedagogice pe care le-a publicat la Paris în 1819, cu ajutorul lui Aga Rosetti-Rosnovanu. Un an mai tîrziu, în 1820, Kleobulos a tipărit la Iași un manual cu table similare și astfel metoda s-a introdus la școlile grecești din București, din Iași și apoi la cele românești. Paralel cu aceasta ea s-a răspîndit și în școlile din insulele grecești sau în acelea din orașele de pe țărmul Asiei Mici.

Emigrația bulgară din Țara Românească. Contradicțiile de clasă dintre masele muncitoare bulgare de la sate și orașe și feudalii turci s-au ascuțit tot mai mult în condițiile descompunerii sistemului militaro-feudal otoman. În aceste condiții emigrarea bulgarilor în afara hotarelor țării și mai ales la nord de Dunăre, în Țara Românească și Moldova, ca și în sudul Rusiei, proces ce dura de cîteva secole, se intensifică extrem de mult. Dezvoltarea comerțului, jafurile cîrjalilor și mai ales războaiele ruso-turce, des repetate în această vreme, fac ca în Țara Românească și în sudul Rusiei să ia ființă așezări bulgare din ce în ce mai numeroase.

Mai important este faptul că printre emigranți se aflau elementele cele mai treze, acelea care luptaseră în patrie pentru o viață liberă și fuseseră nevoite să-și părăsească țara. De asemenea, trebuie să menționăm că situația socială, economică, politică și culturală de la noi se deosebea mult de cea din Bulgaria. Asuprirea otomană era mai mică, dezvoltarea relațiilor capitaliste se desfășura într-un ritm mai intens, procesul de formare a burgheziei românești era cu mult mai înaintat, el antrenînd o serie de negustori și meseriași balcanici în general și bulgari în special.

În sfîrșit trebuie să ținem seamă de puternica mișcare culturală din Țara Românească, unde, pe baza dezvoltării relațiilor capitaliste, ideile revoluției burgheze din Franța ca și acelea ale culturii înaintate ruse găsiseră un teren fertil. Atmosfera de redeșteptare națională, mediul intelectual, școlile înalte care se aflau aici și-au exercitat influența lor binefăcătoare asupra unor fruntași ai emigrației bulgare.

La București, unde se stabilise în 1803, și-a scris Sofronie de Vrața (1739—1813)—cărturar de seamă și iluminist bulgar de la începutul secolului al XIX-lea — cele mai importante lucrări ale sale. Aci a tipărit el în 1806 prima carte bulgărească în limba poporului, aci a cunoscut lucrările lui Cantemir din care a tradus, a putut vedea „academia" de care vorbește în lucrările sale.

Cît de înaintat era procesul formării burgheziei bulgare în sînul emigrației din Țara Românească, față de stadiul în care se găsea în Bulgaria, se vede ușor din izvoarele vremii. Astfel, în timpul războiului ruso-turc din 1806—1812, în urma strălucitelor victorii rusești, Sofronie, fiind sigur că teritoriile de la nord de Dunăre au scăpat definitiv de jugul otoman, adresează generalului Kutuzov o serie de cereri „în numele tuturor bulgarilor" stabiliți în Țara Românească ; într-una din acestea (punctul 6) el cerea ca în toate orașele din Țara Românească în care se așezaseră bulgari, să se înființeze școli pentru tineret în limba maternă cu profesori plătiți de stat. [1]

Dacă ideea școlii laice apare încă la Paisie de la Hilandar, cu Sofronie de Vrața gîndirea pedagogică bulgară face un alt pas înainte. În lucrările sale Sofronie subliniază că poporul bulgar a rămas neinstruit, zăcînd în adîncă ignoranță, tocmai pentru că nu s-a îngrijit să aibă „școli și academii", în care copiii să capete o cultură laică. Deși cleric, el susține că bulgarii nu trebuie să-și cheltuiască banii din milostenii la călugării cei leneși, ci trebuie

[1] *V. D. Konobeev*, Russko-bolgarskie otnoșenia v 1806—1812 r.r. în culegerea Iz russko-bolgarskih otnoșenii, Moscova, 1958, p. 276.

să-și caute dascăli care să le învețe copiii. El însuși se îngrijea de instruirea nepoților săi, fiii lui Bogoridi, care studiau la Academia grecească din București.

★

Petru Beron și abecedarul său. Dacă Sofronie deschide căi noi gîndirii pedagogice și culturii bulgare, prin scoaterea și tipărirea unor lucrări în limba poporului și prin lupta sa pentru un învățămînt laic, Petru Beron, format la noi în țară a fost acela care a creat primul manual al școlii moderne bulgare — cunoscutul său abecedar. Beron era de fapt primul pedagog bulgar.

Născut la Kotel, Beron își începe studiile la școala din orășelul său natal, avînd ca profesori pe dascălul Andronaki și Raino Popovici, care învățaseră la școala grecească din București condusă de Neofit Duca. În împrejurări mai puțin cunoscute, Beron vine la București în anul 1819. Se pare că a fost silit să emigreze din cauza unor suspiciuni ale autorităților turcești [1]. Lipsit la început de mijloace, Beron și-a cîștigat existența dînd lecții în familiile bogaților săi compatrioți din București. În același timp urmează și el la școala grecească din București, al cărei renume crescuse mult în acești ani, în urma transformării ei de către cunoscutul profesor enciclopedist și reformator al învățămîntului grecesc, Constantin Vardalah [2].

Evenimentele anului 1821 au pus capăt acestor studii. Împreună cu o serie de compatrioți, mari negustori și cu unii dintre profesorii școlii grecești, Beron s-a refugiat la Brașov. Tot aci veniseră și destui boieri din Țara Românească, unii de frica răscoalei condusă de Tudor Vladimirescu, alții de frica turcilor. Pentru ceea ce ne interesează în studiul de față trebuie să menționăm că la Brașov se găseau refugiați în această vreme Nicolae Văcărescu, Grigore Băleanu, Constantin Cîmpeanu și alții. După datele pe care le avem, aceștia au pus aci bazele unei asociații, al cărei scop direct era lupta împotriva asupririi otomane. Pentru a-și acoperi această acțiune, tinerii boieri cu aspirații progresiste înființează o societate literară care urmărea tipărirea unor lucrări filologice — o gramatică, un dicționar etc. [3]. Nu încape nici o îndoială că Beron a cunoscut toată această activitate legală a societății, dacă nu și scopul ei secret.

Numărul negustorilor bulgari de la Brașov era destul de mare [4] și printre ei Beron și-a găsit îndată posibilitatea de a-și cîștiga existența, ajungînd profesor în casa unuia dintre cei mai de seamă, cunoscut și ca filantrop — Anton Ioanovici, originar din Sliven [5]. Tot la Brașov se aflau acum o serie

---

[1] *Iv. P. Ormangiev și Dr. Iv. St. Penakov*, Dr. Petăr Beron i odrinskata bălgarska măjska ghimnazia, Sofia, 1958, p. 17; *V. Pundev*, Ribniiat bukvar, în Spisanie na B.A.N., LXIII, Sofia, 1942, p. 46 și urm.

[2] *G. Chassiotis*, L'instruction publique chez les Grecs depuis la pris de Constantinopole par les Turcs jusqu'à nos jours, Paris, 1881, pp. 80—81.

[3] *I. Crețu*, Viața lui Eliade, București, 1939, p. 24.

[4] *V. Paskaleva*, Avstro-bălgarskite tărgovski vrăzki v kraia na XVIII v. i nacialoto na XIX, v., în Istoriceski pregled, XIV, Sofia 1958, nr. 5, pp. 83—92; *Constantin N. Velichi*, Za tărgoviata na bălgarskite gradove s Avstria v kraia na XVIII vek i nacialoto na XIX vek, în Istoriceski pregled XV, Sofia, 1959, nr. 6, p. 61—76.

[5] *Tv. Kristanov, Iv. Penakov și St. Maslev*, Dr. Ivan Seliminski, Sofia, 1962, pp. 53—54.

de alți fruntași bulgari, ca: Dr. Ivan Seliminski, At. Kipilovski, Vasile Nenovici și alții. Sub influența acelei societăți literare a tinerilor boieri romîni a luat naștere un fel de societate bulgară similară, care, ajutată de epitropia bulgară de la Brașov, dorea să tipărească o serie de cărți utile poporului și învățămîntului bulgar, și anume: un abecedar bulgar, o gramatică bulgară, un dicționar în patru limbi (bulgaro-greco-romîno-rus), o gramatică a acelorași limbi, o culegere de povestiri pentru copii scoase din Noul și Vechiul Testament etc. Apelul publicat îndemna pe toți cei ce aveau lucrări proprii ca și pe cei care puteau ajuta cu bani la tipărirea acestora să ia legătură cu epitropii [1], care solicitau sprijinul tuturor în opera de luminare a poporului bulgar, ținut atîta vreme în întuneric. Dacă societatea literară romînească nu a izbutit să realizeze nimic din programul său, cea bulgară, ajutată de bogații negustori, a reușit să tipărească prima carte a sa, și anume cunoscutul abecedar al lui Beron, apărut la Brașov trei ani mai tîrziu, în 1824.

Deoarece acest abecedar are o importanță cu totul deosebită și ocupă un loc de frunte în literatura didactică bulgară, îl vom analiza ceva mai pe larg pentru a vedea și aci puternica influență romînească.

În prefața cu care își începe lucrarea (p.p. 2—11) Beron arată drumul greșit pe care mergea școala bulgară și necesitatea de a o îndrepta. Acesta este și motivul pentru care s-a apucat să alcătuiască abecedarul. Beron afirmă că a văzut „în alte locuri" (adică la noi în țară) cum învață copiii pe cărți scrise în limba lor maternă. Începutul prefeții abecedarului este deosebit de semnificativ:

„Cînd am văzut întîia oară în alte locuri cum încep copiii să citească pe cărți scrise în limba lor, mi-am dat seama cît de rău procedează profesorii de la noi și cîte chinuri zadarnice îndură bieții copii. Deoarece, după ce și-au trecut tinerețea prin școli cu atîta suferință, ies din ele fără măcar să știe să-și scrie numele, nici să socotească ceea ce iau și ceea ce dau prin prăvăliile lor... M-am mirat cum atîta vreme nu s-a găsit nimeni care să-și dea seama de această stare de lucruri și să pună școala pe drumul ei adevărat"...

De aceea a alcătuit el acest abecedar cu unele elemente de gramatică. A adunat aci și „cîteva scurte istorioare din eklogarul lui Darvaris și a căutat să scrie totul cît mai simplu, pentru ca să fie pe înțelesul tuturor. Beron spunea astfel: „Le voi arăta pe scurt în ce fel poate un profesor să învețe 100 de copii". În următoarele opt pagini ale prefeții lui, expune amănunțit metoda de învățămînt ce trebuie aplicată în acest scop.

Metoda lui Beron nu este alta decît aceea pe care o văzuse el la București și la Brașov, metoda Bell-Lancaster sau metoda învățămîntului reciproc. În această scurtă expunere pe care o face Beron nu se omite nimic: rolul profesorului, programul școlii, sala de clasă, materialul didactic, procedeul de a învăța pe copii și de a aplica metoda mai sus-amintită, chiar jocul și pedepsele etc., nimic nu scapă atenției sale. Toate acestea sînt expuse în mod expresiv

[1] Acest apel s-a publicat la finele abecedarului lui Beron.

cu exemple practice ușor de înțeles și de aplicat. Metoda era atrăgătoare. Ea cerea un singur învățător, dădea rezultate bune și rapide, economisea totodată personal, timp, loc și mijloace materiale, ținînd seama de principiile pedagogice moderne. Citățm un singur exemplu, care ne arată concepția pedagogică pe care și-o însușise Beron la București despre profesor:

„Intîi, nu mă voi gîndi să cîștig bani, nici să mă îmbogățesc din această muncă sfîntă, ci să lucrez cît mai mult pentru învățătura și educarea acestor copii pe care părinții lor i-au încredințat mîinilor mele. Va trebui să fiu și în interiorul meu, și în atitudinea mea exterioară, bun, modest, înțelept și pios, așa fel încît faptele mele să fie exemple pentru școlari".

În încheierea prefeței sale, Beron își apără opera de viitorii critici:

„Știu că mulți profesori și oameni simpli vor spune de ce n-am adăugat în această carte și învățătura despre credința noastră pravoslavnică. Se știe însă că este fără de folos să dăm copiilor mici, care nu știu nici să silabisească sau să citească, asemenea învățături pe care abia noi le putem înțelege. Dar după cîteva luni se va tipări o carte în limba noastră cu bucăți alese din Vechiul și Noul Testament".

Beron propune citirea fonetică a literelor alfabetului, deci, nu: *az, buche, vede*, ci: *a, bî, vî* etc. Se începe apoi cu prezentarea celor 42 de sunete ale alfabetului bulgar (p.p. 12—13), după care urmează o scurtă expunere a gramaticii.

Partea a doua cuprinde rugăciuni (p.p. 27—36), cele mai multe în legătură cu diferitele momente ale activității școlare; a treia parte (p. 37—41) este intitulată „Sfaturi bune", în care găsim multe proverbe; partea a patra (p.p. 41—51) cuprinde 64 de „Răspunsuri înțelepte", date în formă de întrebări și răspunsuri, care se referă în special la antichitatea clasică (Platon, Aristotel, Diogene etc.); partea cincea, intitulată „Fabule" (p.p. 51—58), cuprinde 18 scurte istorioare cu caracter didactic; partea a șasea (p.p. 58—90) cuprinde diferite istorioare cu un conținut moral, reproducînd povești din antichitate. Eroii sînt Leonidas, Alexandru cel Mare, Aristotel, Cezar etc.; partea a șaptea (p.p. 91—132), cea mai întinsă, cuprinde descrieri din domeniul științelor naturale și ale fizico-chimiei, sub titlul „Chestiuni de fizică". Enumerăm cîteva: Sarea, Cafeaua, Zahărul, Tutunul, Bumbacul, Inul, Maimuța, Elefantul, Rinocerul și alte animale, asupra cărora se insistă mai mult. Penultimele două capitole „Fenomenele atmosferice — Omul" (p.p. 123—130) sînt mai pe larg tratate; partea a opta (p.p. 133—140) cuprinde cunoștințe elementare de aritmetică — numerele și cele patru operațiuni.

Ultimele pagini alcătuiesc postfața care cuprinde apelul expus mai sus. Ca anexe abecedarul cuprinde un tablou general al celor patru operațiuni matematice (exemple) și reproduceri ale animalelor descrise la capitolul respectiv. Ultima reprezintă un delfin luat de copii drept pește, fapt pentru care abece-

darul lui Beron a căpătat numele de Riben bucvar — „abecedarul peștelui" (delfinului) — denumire sub care a fost cunoscut în Bulgaria [1].

Din această simplă descriere se vede clar că lucrarea lui Beron nu reprezintă un simplu abecedar, ci o mică enciclopedie școlară, reflectînd cunoștințele pe care autorul ei le primise în școala de la București a enciclopedistului Constantin Vardalah. Acest profesor a reprezentat pentru Beron adevăratul său model. Ca și Vardalah, care studiase medicina la Padova, consacrîndu-se apoi unei activități științifice cu caracter variat, dar în care va predomina fizica, Beron a studiat și el mai tîrziu (1826—1831) medicina la München. A profesat însă foarte puțin ca medic la București și Craiova, stînd mai mult la Paris, unde a publicat numeroase lucrări științifice din domeniul astronomiei, etnografiei, filozofiei, istoriei culturii, dar mai ales din acela al fizicii [2]. Chiar și în abecedarul său partea referitoare la „fizică" este cea mai extinsă.

Deși Beron a menționat în prefața sa că „a cules cîteva bucăți" din eklogarul lui Darvaris, cercetătorii bulgari mai vechi, neținînd seamă de această precizare, au considerat în mod greșit abecedarul lui Beron drept o lucrare originală [3].

Singurul cercetător romîn care s-a ocupat de această problemă, Al. Iordan, menționa, fără a face o confruntare cît de sumară, că în alcătuirea abecedarului său Beron se va fi servit și de bucoavnele romînești care circulau în acea vreme în Transilvania [4]. Dintre cercetătorii bulgari, abia în 1942 Vasil Pundev, într-un studiu rămas neterminat, a combătut părerile greșite și aprecierile exagerate făcute asupra abecedarului lui Beron de toți conaționalii săi. El a fost primul care a subliniat faptul că în prefața lui Beron se găsesc unele idei ce le putem întîlni în prefața gramaticii romînești a lui Enăchiță Văcărescu din 1787 [5]. De asemenea, tot Pundev a afirmat că bucățile de lectură din abecedarul lui Beron au fost traduse din lucrarea lui Darvaris, fără însă a o dovedi, deoarece, așa cum am arătat mai sus, importantul său studiu a rămas neterminat [6].

Cunoscînd gramatica lui Enăchiță Văcărescu, Beron a fost influențat nu numai de unele idei din prefață, ci în expunerea însăși a părții de gramatică din abecedarul său s-a condus în linii mari și după această lucrare romînească.

Mai mult a fost influențat Beron de abecedarele romînești. Astfel, îndată după prefață (p.p. 1—11), la paginile 12, 13 și 14 se dau alfabetul, vocalele, consoanele și alcătuirea silabelor. Este de ajuns o simplă comparație a acestor pagini cu paginile 4—6 din Bucvarul romînesc tipărit la Viena în 1771

[1] Am descris abecedarul după originalul (Ed. I Brașov, 1824) păstrat la Biblioteca Universității din Sofia.

[2] *Iv. Ormangiev și Dr. Iv. St. Penakov*, Op. cit., p. 18, 19 și urm

[3] *V. Pundev*, Ribniat bukvar, p. 40.

[4] *Al. Iordan*, Petru Beron și primul bucvar bulgar, în revista „Timocul", București, 1943, p. 6 și urm.

[5] *V. Pundev*, Op. cit., p. 72.

[6] Studiul lui Pundev, în afară de introducere, tratează numai biografia lui Beron.

sau cu alte bucvare, cum ar fi cel tipărit la Brașov în 1822, ca să ne convingem de identitatea lor. Tot din bucoavnele românești a tradus Beron, rugăciunile pe care le-a folosit în abecedarul său. De pildă, din bucoavna românească tipărită la Blaj în anul 1823 (p.p. 74—76) a luat Beron „rugăciunile dimineții" (Molitvî utrennî), pe care le găsim la p.p. 33—34 din abecedarul său. De asemenea, rugăciunile „de la scularea din somn", pe care le dă Beron la paginile 28—30 din abecedarul său, se găsesc și în abecedarul romîn tipărit la Viena în 1771 (pag. 18 și urm.), după cum și cele de la paginile 34—35 luate de la pag. 16 din bucvarul romînesc de la Brașov din 1822 (pag. 76).

O comparație atentă cu eklogarul lui Darvaris ne arată că, începînd cu partea a III-a, Beron s-a inspirat nu numai în ce privește materialul din lucrarea primului, ci chiar împărțirea acestui material pe diverse capitole.

Schema de mai jos este concludentă:

Capitolele din eklogarul lui Darvaris.	Capitolele din abecedarul lui Beron.
Cap. II, Cugetări și precepte.	Cap. III, pp. 37—41, Sfaturi bune.
Cap. III, pp. 31—43, Sentințe.	Cap. IV, pp. 41—51, Răspunsuri înțelepte.
Cap. IV, pp. 44—49, Vorbe de spirit.	Lipsă la Beron.
Cap. V, pp. 50—97, Fabule.	Cap. V, pp. 51—58, Fabule.
Cap. VI, pp. 98—167, Diverse istorioare.	Cap. VI, pp. 59—91, Diverse istorioare.
Cap. VII, pp. 168—220, Fizică.	Cap. VII, pp. 91—132, Chestiuni de fizică.

Din cele opt capitole ale eklogarului lui Darvaris, Beron a lăsat la o parte Cap. I (Materii din surse variate în limba populară pentru exerciții (pp. 7—24), Cap. IV (Glume, pp. 44—49) și Cap. VIII (Scurtă mitologie greco-romană, pp. 221—232). În schimbul acestora a introdus partea I (gramatica), partea a II-a (rugăciunile școlarilor), adăugînd apoi exercițiile de aritmetică și cele cîteva figuri reprezentînd animale.

În ceea ce privește conținutul capitolelor, comparația celor două lucrări arată că autorul bulgar a tradus textual majoritatea textelor scurte din eklogar. Pe de altă parte, neavînd posibilitate să tipărească o lucrare egală cu volumul eklogarului, a fost silit, fie să renunțe la unele bucăți, fie să le scurteze pe cele date [1].

[1] Astfel, din capitolul III al eklogarului, care conține 100 de sentințe sau răspunsuri înțelepte, Beron a ales numai 64, și anume, pe cele mai scurte, dîndu-le textual cu excepția a trei sau patru, pe care le-a simplificat, înlăturînd din ele unele frînturi de propoziții. Din cele 113 fabule, pe care Darvaris le dă în capitolul V, Beron dă numai 18, simplificînd unele dintre ele. La fel, din cele 130 de istorioare (Cap. VI) date de Darvaris, Beron alege numai 51. În sfîrșit, din cele 30 chestiuni de fizică din eklogarul grecesc, Beron alege 22, ceea ce arată preferința lui pentru această materie, după cum s-a subliniat mai sus.

Pentru exemplificare dăm ca exemplu începutul capitolului III la Darvaris şi IV la Beron :

Darvaris, Cap. III, p. 31	Trad. românească	Beron, Cap. IV, p. 41	Trad. românească
Ὁ θαλῆς, εἷς τῶν ἑπτὰ σοφῶν τῆς ἑλλάδος, ἐρωτηθεὶς, τι πρᾶγμα εἶναι δύσκολον; εἶπε: Να γνωρίςῃ τινὰς, τὸν ἑκυαον του. Οὰυτὸς ἐρωτηθεὶς, τί εἶναι εὔκολον; Να νουθετῶμεν, εἶπε, τὸν ἄλλον. Ὁ Δημώυαξ ἐρωτηθεὶς, πότε ἄρχισε νὰ φιλοσοφήσῃ: Τότε, ἔιπεν, ὅταν αρχισα νὰ γνωρίσω τὸν εαυτόν με.	Tales, unul din cei şapte filozofi ai Greciei, întrebat ce lucru e mai greu a răspuns : să se cunoască cineva pe sine însuşi. Acelaşi, întrebat ce este mai uşor, a răspuns ; să cunoaştem pe altul. Dimonax, întrebat cînd a început să înţeleagă filozofia, a răspuns : cînd am început să mă cunosc pe mine.	Попыташа ѳ҃иса: ѫто е мѧчмо; а тои ѿпвѣ҃ща: да познан человѣкъ себе си. Пакъ го попыташа, ами ѫто е лесно; а тои рече: да оччим дрꙋгаго. Димонак, като го попыташа: кога начена да разбира фїлософїата; рече: когато наченах да познавам мене си.	L-am întrebat pe Tales ce este greu, iar el a răspuns : să se cunoască omul pe sine însuşi. L-am întrebat iarăşi : dar ce este uşor, şi el a zis : să cunoaştem pe altul. Dimonax, fiind întrebat cînd a început să înţeleagă filozofia, a zis : cînd am început să mă cunosc pe mine însumi.

După cum se vede, din primul text Beron a suprimat doar cîteva cuvinte, pe cînd al doilea a fost dat în întregime. Cînd avea însă texte mai lungi, Beron suprima pasaje întregi (de exemplu : bumbacul, inul etc., la Darvaris, pp. 174—176 ; la Beron, pp. 94—95).

Uneori Beron a fost silit să localizeze unele texte, pentru a putea fi înţelese. Astfel, într-una din istorioare, fiind vorba de bureţi (marini), pe care copiii din Bulgaria nu-i cunoşteau, Beron îi înlocuieşte în textul său prin lînă etc. Cazurile acestea sînt însă extrem de rare, Beron păstrînd, cu mici excepţii, chiar ordinea diferitelor bucăţi din interiorul capitolelor din eklogarul grecesc. De pildă, capitolul VII începe la Darvaris cu : sarea, cafeaua, zahărul, tabacul sau ţutunul... bumbacul, inul, maimuţa, elefantul, rinocerul, renul etc. ; Beron menţine aceeaşi ordine : sarea, cafeaua, zahărul, tabacul sau tutunul, bumbacul etc., etc.

Puternică este şi influenţa românească în limba aceluiaşi abecedar ; recomandînd scrierea fonetică, Beron s-a lovit de lipsa unei litere slave care să redea sunetul „ă", deoarece semnele utilizate mai înainte pentru acest sunet nu mai corespundeau, nazalul „ѧ", dispărînd, fiind înlocuit, de exemplu, la Sofronie cu „а" sau mai ales cu „оу", după cum „ъ" nu avea valoare fonetică. In faţa acestei situaţii Beron nu ezită să folosească semnul latin „ă", pe care îl ia din alfabetul românesc. De asemenea, tot din limba română ia sub forma unor neologisme cuvinte ca Franţa, Londra (în loc de Franţia, London), sugestii pentru unele cuvinte compuse (*zemlemereţ*, din *zemia* şi *meria*, p. 27, măsurător de pămînt etc.), forma unor adjective ca „vlădicesc", „gospodăresc" sau mai ales unele construcţii de frază specific româneşti (de pildă : „*a caito reci mi se videaha mai măcini*" = „iar cuvintele care mi s-au părut mai grele", p. 3) sînt foarte concludente.

Din toate acestea reiese clar că Beron a cunoscut la noi în țară noua metodă de învățămînt (lancasteriană), pe care a încercat s-o introducă în Bulgaria și că abecedarul său a fost alcătuit sub influența și după modele românești sau cunoscute la noi.

Abecedarul lui Beron este cea mai importantă carte bulgară din prima jumătate a secolului al XIX-lea, reprezentînd pentru dezvoltarea învățămîntului bulgar aceeași valoare, pe care o are în renașterea politică bulgară opera lui Paisie de la Hilandar. Ca metodă, spirit, alcătuire și idei, abecedarul său depășește toate realizările similare bulgărești, sîrbești sau rusești din acea vreme. Celelalte abecedare bulgare, ca cel al lui Nenovici tipărit la Buda în 1826 [1], al lui Teodosie Sinaitski, tipărit la Salonic în 1838 [2], al lui Gheorghe Busilin din Batak, tipărit la Moscova [3] în 1844 sau cel tipărit la Constantinopol în 1849, nu se pot compara cu opera lui Beron ; la fel, cele sîrbești, cum este acela lui Zaharia Orfelin, atît de răspîndit în Balcani, dar scris în slava bisericească, sau cele rusești despre care Venelin afirma că nu se pot compara cu abecedarul lui Beron.

În concluzie, este cu totul clar că Beron și-a alcătuit abecedarul după modele pe care le-a găsit în Țara Românească. De asemenea, metoda de învățămînt pe care voia s-o introducă în noua școală bulgară a cunoscut-o tot la noi, ca să nu mai vorbim de celelalte influențe românești din limba abecedarului său, pe care doar le-am sesizat, ele urmînd a face obiectul unui studiu de specialitate.

Față de învățămîntul din Bulgaria, abecedarul lui Beron rupe total cu tradiția, prezentîndu-se ca o lucrare modernă care ține seama de progresele metodice realizate în Apus și care se aseamănă în multe privințe cu un abecedar de astăzi.

Pe de altă parte, Beron împreună cu Sofronie contribuie într-o mare măsură la fixarea limbii literare bulgare, care primește ca bază dialectul răsăritean. Limba lui Beron marchează o trecere precisă de la slava bisericească la limba populară bulgară, pe care el o dorea cît mai purificată de elementele turcești infiltrate într-însa. Beron încearcă înlocuirea acestor cuvinte turcești, care începuseră a se încetățeni deplin în limba bulgară ; el însă nu alunecă în exagerări și cînd crede că expresia bulgară e mai puțin cunoscută, alătură și cuvîntul turcesc, pentru a nu da loc la confuzii [4].

La început, abecedarul lui Beron n-a fost destul de apreciat, deoarece nu era scris în slava bisericească, iar mai toți dascălii din Bulgaria erau clerici care nu se puteau dezbăra ușor de tradiția vechii școli. Pe de altă parte, noua metodă de învățămînt pe care voia s-o introducă Beron, nu era cunoscută în Bulgaria. De aceea, în primii ani de la apariție abecedarul său s-a răspîndit foarte greu. Abia după înființarea școlii de la Gabrovo și după ce Neofit de la Rila a venit la București, pentru a deprinde această metodă

[1] *V. N. Nenovici*, Bukvar za deţata na slaveno-bolgarskiet narod, Buda, 1826 ; *Pogorelov*, Opis na starite peciatni bălgarski knighi, Sofia, 1923, p. 26.

[2] *Pogorelov*, Op. cit., nr. 51, p. 63.

[3] Idem, nr. 160, pp. 158—159.

[4] *Ţonev* în Sbornik Beron, Sofia, 1926, pp. 21—35 ; *S. S. Bobcev*, Ribniat bukvar, în Sbornik Beron, Sofia, 1926, p. 110.

și a o răspîndi în Bulgaria, abecedarul lui Beron a fost prețuit după adevărata sa valoare [1].

Influența lui Beron asupra conaționalilor săi a fost foarte puternică. Din cele șase cărți, a căror publicare era anunțată la finele abecedarului lui Beron, s-au tipărit numai două. Prima este o scurtă expunere din Vechiul și Noul Testament, alcătuită de Vasile Nenovici și tipărită la Buda în 1825 [2]. Ea era destinată tot copiilor ca și abecedarul lui Beron.

Tot pentru tineret, Atanasie Kipilovski traduce 104 istorioare din Vechiul și Noul Testament. El se gîndise întîi să alcătuiască un scurt „Catehism", pe care să-l pună la îndemîna copiilor, dar lipsa unei traduceri a Vechiului și Noului Testament l-a determinat să-și schimbe planul și să caute să umple acest gol. Influențat de Beron și de școlile din Țara Românească, stăruie tot pentru școala nouă, școala ce pornește de la abecedar și se servește de metoda noului învățămînt, arătînd defectele vechii școli ce pornea de la Psaltire și Ceaslov [3].

În pregătire se aflau o carte cu istorioare morale traduse de Mihail Kifalov și în sfîrșit o „Geografie", la a cărei traducere lucra Sava Staniovici, originar din Kotel. Această „Geografie" trebuia să cuprindă toate elementele necesare istoriei, deoarece după aceea, Staniovici voia să traducă și o istorie a poporului bulgar. Kipilovski voia să traducă mai tîrziu o istorie bulgară, dar la traducerea de față întîmpinase greutăți mari, din cauza lipsei unei gramatici și a unui dicționar bulgar, lipsă sesizată și de Nenovici, care începuse singur atît gramatica, cît și dicționarul.

În 1829, cînd s-a publicat prima parte din istoria bulgarilor, iar continuarea ei n-a mai apărut, la îndemnul lui A. Ivanovici, Kipilovski a tradus „Istoria Universală" a lui Ivan Kaidanov, pe care a publicat-o la Buda în 1836.

Vasile Nenovici a scris un dicționar și o gramatică, dar nu le-a putut tipări, în schimb el se putea mîndri cu abecedarul său care apăruse în 1826 la Buda [4]. În acest fel, emigrația bulgară din Țara Românească voia să elaboreze pentru școala din Gabrovo manuale și cărți similare cu cele văzute la București.

★

Întemeierea școlii moderne bulgare. Școala de la Gabrovo. Contribuția bulgarilor de la București. Sînt cunoscute relațiile comerciale ale orașului Gabrovo cu Țara Românească. Emigrarea marilor negustori din Gabrovo și stabilirea lor la București, Brăila, Odesa etc., n-a diminuat cu nimic mișcarea

[1] Ne-o arată și numeroasele lui ediții, dintre care trei se tipăresc la București. (Ed. I, Brașov, 1824; Ed. II, București, 1841; Ed. III, București, 1847; Ed. IV, București, 1850; Ed. V, Constantinopol, 1856; Ed. VI, Constantinopol, 1862). Abecedarul s-a răspîndit însă repede printre bulgarii din București, unde Beron era cunoscut, ca și în așezările bulgarilor din Bugeac, unde numele său devenise popular și din cauza lui Vasile Berov, fiul sorii lui, care a fost multă vreme profesor și director al școlii bulgare din Bolgrad. *B. Diakovici*, în Sbornik Beron, p. 110.

[2] *Pogorelov*, Op. cit., p. 22—23.

[3] Pentru această școală nouă a scris Beron abecedarul său; pentru ea a tradus Nenovici din Vechiul și Noul Testament, după cum și Kipilovski pune acum la îndemîna copiilor istorioarele religioase. *St. Kipilovski*, Sto i cetîre, Buda, 1825, prefață pp. XIII—XV.

[4] *Pogorelov*, Op. cit., p. 26—27.

comercială a orașului. Îndată ce dispăru primejdia cîrjalilor, întreprinderile se refăcură, iar emigranții care își înființaseră acum case comerciale, luară legătură cu compatrioții lor rămași sub stăpînirea turcească și le acordară însemnate mijloace materiale.

V. E. Aprilov (1789—1840), gabrovean, emigrat la Odesa, istoricul de mai tîrziu care învățase la Brașov [1], împreună cu concetățeanul său N. Palauzov, care absolvise liceul rusesc din Odesa, se adresară gabrovenilor din București pentru întemeierea acestei școli. Cei doi fruntași ai bulgarilor de la Odesa hotărîră să dea anual în tot timpul vieții lor, cît și după moarte, cîte 2000 de groși pe an pentru această nobilă idee. Gabrovenii din București îmbrățișară cu multă bucurie propunerea și, înflăcărați de idee, răspunseră că vor dona pentru școală toate proprietățile ce le au.

Inițiativa bulgarilor gabroveni din Odesa veni la timpul oportun și coincise cu dorințele bulgarilor din București și Gabrovo. Pe de o parte, la Gabrovo se punea problema clădirii unei noi școli, iar pe de altă parte, bulgarii gabroveni din București ajutau de mult școlile din sudul Dunării. În 1824, E. Vaskidovici primise de la bulgarii din București (frații Mustakov, T. Jovcev, Kilifarov, I. Bakaloglu și alții) ajutoare pentru școala de la Ruse (Rusciuk).

Neofit de la Rila și pregătirea sa la București. Rezultatul ei. În august 1833 Aprilov și Palauzov se adresau gabrovenilor recomandîndu-le ca învățătura în școală să se facă după metoda învățămîntului reciproc, iar copiii să învețe aritmetica, gramatica, istoria sfîntă și scrierea. Ei trimit chiar prin frații Mustakov un model al noii metode de învățămînt, de care să se servească școala pînă ce va veni un dascăl cunoscător al acestei metode. În această privință ei recomandară epitropilor din Gabrovo să aleagă pe unul din dascălii localnici și să-l trimită pentru deprinderea metodei la București. Frații Mustakov se înțeleseră cu mitropolitul Ilarion al Tîrnovei să cheme la București pe călugărul Neofit de la Rila [2].

Bulgarii de la Odesa trimiseră așa-numitele „table", pe care Neofit trebuia să le traducă în limba bulgară și propuseră lui Anastasie Kipilovski să scrie un catehism (care a rămas numai în proiect), iar G. K. Mustakov începu alcătuirea unui model de caligrafie, editat mai tîrziu de arhimandritul Gavriil, bulgar din Vrața [3].

Neofit, care la începutul anului 1834 veni la București, trebuia să alcătuiască o gramatică [4].

Nu se poate afirma cu siguranță unde a învățat Neofit la București; Aprilov afirma că școala ar fi fost românească [5] și ea nu putea fi alta decît

---

[2] *St. Masler*, V. E. Aprilov v Brașov, în Istoriceski Pregled nr. 1, Sofia, 1962, p. 75—82.

[2] *Sișmanov*, Novi studii iz oblastta na bălgarskoto văzrajdane, pp. 66—70. Neofit de la Rila, 1793—1881, cărturar și pedagog bulgar, numit de Jirecek „patriarhul dascălilor și cărturarilor bulgari". A fost învățător la școlile din Gabrovo, Koprivștița și Kazanlîk.

[3] *Slaveikov*, Op. cit., p. 74.

[4] Idem, p. 11. În februarie 1834 Neofit se află încă la Kazanlîk, unde aduna ofrade pentru mănăstirea Rila, arsă de tîlhari la 13 ianuarie 1833. Aici a fost cunoscut de mitropolitul Ilarion al Tîrnovei și trimis la București, după cum am văzut mai sus, cu scopuri precise: să-și însușească metoda noului învățămînt și să traducă mai multe cărți pentru uzul noii școli.

[5] *Arnaudov*, Aprilov, p. 125.

cea de la Sf. Sava. La București, Neofit, în afară de gabrovenii care-l susțineau [1], avea și rude care ocupau posturi importante (Marcu Gheorghevici, Mihail Gherman, care-i va fi mai tîrziu de mult ajutor la tipărirea operelor sale) [2].

În scurtul timp cît stă la București, Neofit reușește să-și însușească noua metodă de învățămînt și să alcătuiască o gramatică bulgară [3], un corp de „table de învățămînt" după metoda Bell-Lancaster [4] și un abecedar alcătuit după aceste table [5], lucrări didactice ce se utilizează și în școlile românești.

Gramatica sa este alcătuită după alte gramatici slave, noi și vechi, după cum afirmă el însuși. Unele din acestea le va fi putut găsi la București — cum era gramatica lui Meletie Smotricki, tipărită la Vilno în 1619. Această gramatică s-a bucurat de un mare prestigiu în lumea slavă, fiind mult răspîndită. Ea se retipărește în 1697 în Țara Românească prin sprijinul lui Constantin Șerban Basarab și al mitropolitului Teodosie, de ieromonahul Antim Ivireanul, după ediția moscovită din 1648 [6]. Mai tîrziu mitropolitul sîrb Pavel Nenadovici o retipărește la Rîmnic [7].

O altă gramatică de care s-a servit Neofit a fost aceea a sîrbului Avram Mrazovici, tipărită la Buda în mai multe ediții (1794, 1800, 1821, 1834) [8]. În ceea ce privește gramaticile noi, Neofit le indică singur: gramatica lui Vuk Karagici apărută în 1814 la Viena [9] și gramaticile rusești [10].

La 10 septembrie 1834 gramatica sa era gata în manuscris. După cum se arată chiar în titlu, gramatica era dedicată fraților Mustakov, „locuitori ai Bucureștiului", fruntași patrioți ai culturii bulgare care editează cartea cu cheltuiala școlii de la Gabrovo. Gramatica începe cu o precuvîntare adresată „Onoraților și patrioților frați Mustakov". În cinci pagini Neofit aduce laude acestor mari patrioți [11], arătînd înaltele lor merite, pentru care „numele lor va rămîne nemuritor între bulgari" [12].

În continuare Neofit arată importanța acestei cărți pentru învățarea limbii bulgare. Întreaga prefață e un admirabil manifest al noii școli — așa cum o cunoscuse Neofit la București — și al cărei suflet rămîne Neofit.

Tot acum Neofit alcătuiește și tablele de învățămînt, întorcîndu-se apoi din nou la Gabrovo cu o recomandație a fraților Mustakov [13]. La finele lunii

---

[1] Ibidem.

[2] *Sișmanov*, Novi studii iz oblastta na bălgarskoto văzrajdane, pp. 157—158.

[3] *Pogorelov*, Op. cit., nr. 32, pp. 39—41.

[4] Idem, nr. 27, p. 38.

[5] Idem, nr. 28, p. 38.

[6] *L. Miletici*, Oteț Neofit Rilski kato filolog, în revista Uciliști Pregled, Sofia, XI, 1906, p. 101; *Bianu-Hodoș*, Bibl. Rom. Veche, Fasc. IV—V, București, 1902, pp. 351—354.

[7] Bibl. Rom. Veche, II, nr. 295, p. 132.

[8] *St. Novakovici*, Istoria srpske Knijevnosti, Belgrad, 1870, pp. 178—181.

[9] Neofit Rilski, Bolgarska gramatika, p. 125.

[10] Idem, p. 118. Asupra modului cum le-a utilizat Neofit și asupra gramaticii sale, vezi *Miletici*, Op. cit., pp. 77—129

[11] *Neofit Rilski*, Op. cit., pp. I—IV.

[12] Idem, p. I, iată prima frază: „Cui altora mai iubitori de popor decît vouă s-ar fi cuvenit să dedic încercarea de față a gramaticii slavo-bulgare, care acum iese la lumină pentru prima oară și care s-a alcătuit cu stăruința dumneavoastră ca și tablele pentru învățămîntul reciproc".

[13] *Slaveikov*, Op. cit., p. 12.

noiembrie 1834, Neofit plecă spre Gabrovo [1]. Scurta autobiografie pe care o scrie Neofit la adînci bătrînețe nu este exactă, datele fiind uneori confuze [2].

La 2 ianuarie 1835 Neofit deschide școala de la Gabrovo, începîndu-și activitatea ca profesor și conducător al școlii, unde rămîne pînă la 6 mai 1837 [3]. În acest timp, el s-a servit de tablele de învățămînt rusești, pe care le trimiseseră la București Aprilov și Palauzov și, curînd după aceea, de propriile sale lucrări, pe care Mustakovii începură a i le trimite după cum vom vedea mai jos.

Frații Mustakov și sprijinul acordat de ei școlii de la Gabrovo. Dacă Aprilov și Palauzov au mari merite în înființarea școlii de la Gabrovo, nu trebuie să diminuăm întru nimic rolul jucat de frații Mustakov, în special al lui Dimitrie Mustakov, atît la înființarea școlii, cît și la dezvoltarea ei ulterioară. În afară de sprijinul material, D. Mustakov a fost preocupat în mod permanent de mersul școlii, avînd grijă să aleagă profesori pricepuți.

Nu trebuie să uităm că Neofit, primul profesor și conducător al școlii, și-a făcut pregătirea la București, cu ajutorul lui D. Mustakov [4]. Fiind bine pregătit, Neofit nu avea nevoie de prea multe îndrumări. În realitate, cel care putea da acum directive școlii era numai Neofit, ajutorul celorlalți limitîndu-se doar la acordarea mijloacelor materiale.

Mai tîrziu este numit ca profesor At. Ivanov, fost elev al lui Neofit, care învățase și la București, în școala grecească a lui Mitilineu; au mai fost numiți apoi Țvetko Nedev Semergiev, tot un fost elev al lui Neofit, care venise și la București [5], iar mai tîrziu Hr. Kostovici [6].

Frații Mustakov s-au gîndit mai tîrziu că școala are nevoie de un profesor mai învățat, care să aibă o pregătire mai completă decît aceea ce se putea căpăta la Gabrovo. Pe de altă parte, era nevoie de un profesor care să fie mai ferit de puternica influență a școlilor grecești din țară. De aceea, ei aleg un tînăr din Sliven, Ignat Stoianovici, pe care școala trebuia să-l susțină la studii în școlile de la Odesa, unde avea să se îngrijească de el Aprilov [7]. Frații Mustakov s-au îngrijit întotdeauna de cărțile necesare școlii.

Îndată ce gramatica lui Neofit fu tipărită, Mustakov dispune ca ea să fie trimisă școlii. La 15 mai 1835 se primesc primele 100 gramatici aduse probabil de Alex. Polizov [8]. După o lună, la 20 iunie, Hr. Kostovici era însărcinat de Mustakov să trimită școlii încă 200 gramatici.

---

[1] *Sișmanov*, Novi studii, p. 76, 159, după notița biografică a lui Neofit publicată în anul morții sale de proegumenul, elevul și prietenul său Paisie, în ziarul Zornița, VI, Sofia, 1881; vezi și Sișmanov, Op. cit., p. 64.

[2] Idem, p. 80.

[3] *Slaveikov*, Op. cit., p. 53.

[4] *Arnaudov*, Aprilov, p. 125.

[5] Acesta va deschide la Gabrovo prima școală de fete, pentru care va aduce ca profesoară pe călugărița Zenovia Constantinova; *Sișmanov*, Novi studii, p. 194, p. 406.

[6] *Slaveikov*, Op. cit., p. 31.

[7] În 1840 noul profesor al școlii porni spre Gabrovo, unde nu ajunse însă, murind la Sliven. Abia în 1841 bulgarii din Odesa se gîndesc să aducă tineri pentru studii în Rusia, pentru a-i trimite apoi ca profesori în Bulgaria; *Arnaudov*, Aprilov, p. 132; *Slaveikov*, Op. cit., p. 17; *Sișmanov*, Op. cit., p. 233.

[8] *Slaveikov*, Op. cit., p. 49, *Sișmanov*, Novi studii, p. 429, nota 5.

Tot în 1835, la 6 august, Neofit notează în jurnalul său că a primit de la Mustakov 10 corpuri de table pedagogice şi 173 modele de caligrafie. Distribuirea şi vînzarea lor începe imediat. Neofit împărţise desigur şi din gramaticile sale, al căror număr depăşea primele nevoi ale şcolii. De asemenea, două corpuri de table se vînd la şcolarii lui Neofit, restul rămînînd să fie utilizate la şcoala din Gabrovo.

La 24 mai 1836, Neofit notează primirea unei lăzi cu cărţi pe care le şi arată — 120 volume din istoria tradusă de Kipilovski şi 373 modele de caligrafie. Se primiseră mai înainte 430 de abecedare bulgare de V. Nenovici, o nouă carte de istorie tradusă din limba rusă după I. Kaidanov, completată pentru părţile mai recente de traducătorul ei Atanasie St. Kipilovski. Ea tratează întreaga istorie şi se tipăreşte la Buda în acelaşi an, cu ajutorul bănesc al negustorului Ioan Bakaloglu, căruia îi este şi dedicată [1].

În acest manual şcolar faptele istorice sînt prezentate pe ţări şi pe ani, în mod succint; pentru toată istoria Greciei antice s-au acordat opt pagini, pentru istoria Feniciei două pagini etc. Însuşi Kipilovski arată în prefaţă că în toate şcolile din Europa copiii învaţă întîi pe tratate succinte şi apoi după altele mai extinse. El a alcătuit un asemenea tratat redus, după care copiii să poată începe a învăţa.

Această nevoie de manuale pentru şcoala de la Gabrovo reiese şi dintr-o altă parte a prefeţii lui Kipilovski. Chiar la început traducătorul arată că atunci, în 1836, poporul bulgar avea mulţi oameni învăţaţi, dar care „nu ştiu din ce pricină nu vor să-şi întoarcă privirea către poporul bulgar sau mai bine către noi" [2]. Kipilovski afirmă că această atitudine merită să fie luată doar de cei bogaţi, care nu vor să se gîndească la poporul bulgar, ajutîndu-l să se ridice din starea în care se găseşte acum. Kipilovski nu numeşte pe nici unul din acei învăţaţi [3].

Lucrarea lui Venelin „Despre renaşterea noii literaturi bulgare" a fost tradusă de Mihail Kifalov, originar din Teteven, care era în serviciul consulatului rusesc din Bucureşti. În prefaţa sa, traducătorul sublinia necesitatea unor „traduceri şi alcătuiri de cărţi pentru biata Bulgarie". Kifalov spera că cei ce au ajutat la tipărirea acestei cărţi, vor face un şi mai mare bine, dacă

[1] *Pogorelov*, Op. cit., pp. 52—56. În această dedicaţie a sa, Kipilovski se adresează lui Bakaloglu, arătînd că zeiţa Themis a hotărît ca această lucrare să-i fie dedicată, deoarece el a stăruit cel mai mult să se întipărească în mintea copiilor cunoştinţe istorice, făcîndu-i astfel utili societăţii omeneşti. Peste 150 de fruntaşi bulgari din Ţara Romînească se înscriseseră la cumpărarea ei încă înainte de apariţie: 53 din Bucureşti, 58 din Brăila, 28 din Galaţi, 20 din Craiova etc. Vezi lista lor în „Istoria" lui Kipilovski, îndată după prefaţă, XVII. Se înscriseseră şi bulgarii din Odesa ca şi cei din sudul Dunării.

[2] Istoria lui Kipilovski, prefaţa, p. 8.

[3] Doar într-o notiţă vorbeşte de Beron şi de abecedarul său, amintindu-i că odînioară a promis că va face să apară şi alte cărţi pentru copii, cărţi care însă n-au apărut pînă acum. „Cu o geografie excelentă — adăuga Kipilovski — ar putea să ne înzestreze dl. dr. P. Beron, deoarece natura l-a dăruit din abundenţă mai ales pentru această ştiinţă, dovadă fiind marile succese în ştiinţele matematice". Beron însă nu alcătuieşte nici un manual de geografie. În restul prefeţei sale Kipilovski vorbeşte de noua şcoală, de folosul istoriei etc. În această vreme Beron întors din străinătate, părăsise Bucureştiul unde fusese medic. Se presupune că a plecat din Bucureşti din cauza unor diferende cu conaţionalii săi, altfel nu s-ar explica faptul că Beron n-a contribuit efectiv la alcătuirea acelor manuale, de care şcoala de la Gabrovo avea atîta nevoie.

vor da la tipar și alte traduceri sau cărți, din care se vor dărui școlarilor săraci ai școlilor bulgare [1].

Alături de traducerea operei lui Venelin, Kifalov adaugă și cîteva capitole din istoria arhimandritului Raici, tipărită la Petersburg și pe care Kifalov o publică în greceşte și bulgăreşte [2].

Banii rezultați din vînzarea cărții lui Kifalov urmau să fie adunați de Mihail Popovici, de Hristaki Hagi Paraskevov și Paraschiv Karapiper, alcătuind un fond pentru editarea de cărți bulgare și împărțirea lor la copiii săraci din școlile bulgare. Deocamdată se trimiteau 145 volume celor 22 școli din Bulgaria, 100 de cărți școlilor din Tracia și 30 celor 6 școli din Macedonia [3].

Importanța școlii de la Gabrovo. Școala de la Gabrovo constituie cea mai puternică lovitură dată sistemului de învățămînt de atunci pe care-l revoluționează total, punînd bazele învățămîntului modern. Aceasta este, în primul rînd, o școală laică, unde profesorii nu mai sînt clerici și nici elevii nu mai sînt pregătiți pentru cariera preoțească. Neofit este o excepție justificată prin faptul că în acel moment nu exista un dascăl mai bun pentru noua școală. După el, însă, profesorii nu mai sînt preoți, ci numai profesori pregătiți în mod special pentru aceasta, nemaiavînd alte ocupații în afară de școală. Încetul cu încetul, aceștia devin numeroși, ceea ce va face posibilă o selecționare. Școala își pierde caracterul ei particular, devenind publică și avînd un local special al ei, independent de biserică. Metodele de învățămînt și obiectele de studiu sînt cu totul altele decît acelea ale vechii școli. Cărțile bisericești sînt lăsate pe planul al doilea, iar noua metodă adusă la cunoștință întîia oară prin abecedarul lui Beron își găsește aplicarea ei practică prin Neofit și elevii lui.

Este adevărat că școli laice au existat în Bulgaria și înaintea celei de la Gabrovo, întemeiate de dascălii care învățaseră în școlile grecești din Țara Românească (Raino Popovici, care avea școală la Kotel și apoi la Karlovo, sau cei care învățaseră în alte școli — Hr. Pavlovici și Em. Vaskidovici cu școala lor de la Sistov, ajutată de bulgarii din București). Școală laică avea și Seliminski în 1820 la Sliven. Dar toate aceste școli, în afară de faptul că erau izolate, aveau ca limbă de predare limba greacă sau slava bisericească, neînțeleasă de popor.

Școala de la Gabrovo este o școală națională bulgară, care folosește noi metode și care, prin calitățile ei, are un puternic ecou, alcătuind exemplul pe care și celelalte orașe s-au grăbit să-l urmeze. Marele succes al școlii de la Gabrovo se datorește, în primul rînd, metodei noi de învățămînt și faptului că această metodă putea fi aplicată, școala avînd acum mijloacele necesare învățămîntului, manualele școlare.

---

[1] *Kifalov*, Dedicația și Prefața, pp. V—VI. Lucrarea s-a tipărit la București în anul 1842. Faima tînărului istoric rus Venelin era atît de mare, încît cartea avea mulți subscriitori.

[2] Istoria arhimandrita Raicia, Petersburg, Zaradi razlicini slavianski narode i pravoslavne ili rumune Moldovlosî, *Pogorelov*. Op. cit., p. 86—90.

[3] Dacă mai adăugăm celor 1 329 cărți cumpărate de subscriitori și celelalte 50 pe care traducătorul le luase pentru a le oferi „în onoarea Bulgariei", unor înalte personalități, cît și bibliotecilor din țările slave, atunci întreaga ediție a cărții era aproape epuizată. *Kifalov*, Op. cit., p. 86—90.

Astfel, școala nouă pătrunde în Bulgaria mai ales prin Țara Romînească. Dacă ceilalți bulgari care au învățat la București, au contribuit prea puțin la aceasta, Beron și Neofit o introduc în mod efectiv. Expunerea teoretică a metodei reciproce din abecedarul lui Beron, apărut la mijlocul deceniului al treilea al secolului al XIX-lea, n-a schimbat atunci aproape nimic, deoarece de la cunoașterea metodei și pînă la aplicarea ei este o cale destul de lungă. Aplicarea acestei metode s-a făcut în vremea cînd au existat mijloacele necesare și în special manualele. Școala din Gabrovo a lui Neofit are de la început atît oamenii, cît și mijloacele de aplicare ale acestei metode. Neofit traduce tablele și alcătuiește gramatica; ca abecedar exista cel al lui Beron, pentru istorie se folosea manualul-traducere al lui Kipilovski, pentru caligrafie modelul alcătuit de Gavriil, starețul mănăstirii Bistrița etc.

Numai în șase ani se înființează 12 școli după modelul celei din Gabrovo — în orașele Koprivștița, Kazanlîk, Elena, Tîrnovo, Sofia, Kotel, Kalofer, Plevna, Stara Zagora [1] și altele; școala de la Koprivștița se clădește chiar după planul adus de Neofit de la București [2]. În ele Neofit și foștii lui elevi, deveniți curînd profesori, răspîndeau noul învățămînt, servindu-se de cărți cumpărate de la Gabrovo, centru aprovizionat mereu de frații Mustakov.

Preocupările constante ale bulgarilor din Țara Romînească pentru școala bulgară nu se opresc însă numai aici. Deoarece studiul nostru este limitat ca spațiu, nu putem expune aici toată contribuția lui Beron pentru școala bulgară. Menționăm totuși că acesta susține puternic ideea școlii naționale bulgare și acordă cu generozitate mari ajutoare școlilor din patria sa. În 1837, cînd Beron era încă medic la Craiova, îl găsim în fruntea unei liste de subscripții pentru școli, înscris cu 1 700 de groși. În 1840 trimite școlii din Kotel alți 100 de groși, iar mai tîrziu, în 1846, școala de fete din Kotel este susținută cu banii săi [3]. Era preocupat apoi de înființarea altor școli pentru fete, idee care o va pune în practică ceva mai tîrziu, cu mult succes.

Toată grija întreținerii școlilor, cît și înființarea altora noi, acolo unde lipseau, pregătirea profesorilor, într-un cuvînt toată organizarea școlilor trebuia centralizată. Pentru acest plan măreț, Beron nu se gîndea să-și precupețească mijloacele. Intențiile sale le mărturisește compatrioților într-o scrisoare, care poate fi datată cu aproximație în vara anului 1840 [4]. Aci, Beron confirmă celor din Kotel primirea unei scrisori în legătură cu niște sume de bani trimise școlii din orașul său natal. După ce adaugă că intenționează să tipărească ediția a doua a abecedarului său (apărută la București în 1841), urmează pasajul următor:

„Dar eu ca orice compatriot nu socotesc ca patrie a mea numai Kotel, ci toată Bulgaria. De aceea vreau să știu dacă și în alte orașe mai mari există școli și în ce situație se

[1] *Hr. Neghențov*, Narodno văzrajdene i ucilișteto, în Bulgaria 1000 godini, Sofia, 1930, p. 55.

[2] *Sișmanov*, Novi studii, pp. 130—135, Jirecek, Geschichte der Bulgaren, p. 542.

[3] *B. Boev*, în Sbornik Beron, Sofia, 1926, p. 12.

[4] Scrisoarea a fost publicată de Dimitriev; Pismo za urejdane bălgarskite uciliștа, în Periodicesko spisanie, XXXI, kn. 7, Sofia 1889, pp. 131—135. Data ei nu poate fi însă cea propusă de autor (1832—1838), ci vara anului 1840, după cum se vede dintr-o scrisoare a lui Raino Popovici. Vezi *Sișmanov*, Op. cit., p. 228.

găsesc... Eu aș fi vrut să se constituie un comitet care să se îngrijească nu numai de școala din orașul nostru, ci și de școlile din alte orașe; acest comitet să plătească pe toți profesorii, să administreze banii și să păstreze nu numai pe aceia dați pentru școlile din Kotel, ci și pentru toate școlile din Bulgaria. Mi-ar părea bine să găsesc pe cineva căruia să-i plătesc cît va cere ca să viziteze toată Bulgaria și să vadă dacă fiecare oraș are școală sau nu, cum este profesorul fiecărei școli, cum se numește, de unde este, de cînd predă, cîți elevi are, ce anume îi învață și de unde își primește salariul în fiecare an. Pe lîngă aceasta, să noteze cît timp urmează copiii la școală și ce devin după ce o părăsesc, să se mai noteze numărul caselor din orașele mai mari, să se arate apoi cîți școlari au nevoie de cărți, sau ce cărți utilizează fiecare, ce cărți cumpără, de unde le cumpără și cu ce preț.

Dacă găsiți pe cineva care să poată umbla astfel prin Bulgaria, în scopul amintit, vă rog să-i propuneți dorința mea și dacă e de acord, să-mi spună cîți bani îi vor trebui pe lună și ce mai dorește încă pentru această muncă a sa. Așa să-mi scriți și mai bine să-mi scrie el însuși..."

Marele proiect al lui Beron nu s-a putut însă înfăptui în forma dorită, din cauza situației în care se găsea Bulgaria în acea vreme. Proiectul său este însă cu totul semnificativ, atît pentru gîndirea pedagogică bulgară, cît și pentru viitoarea organizare a școlilor din această țară. Deși proiectul lui Beron nu s-a putut realiza, fiecare școală din orașele Bulgariei avea sprijinitorii ei în Țara Românească [1].

Din cele de mai sus se poate vedea ușor, atît influența românească la crearea și dezvoltarea școlii moderne bulgare, cît și marele ajutor dat la organizarea acestei de emigranții bulgari din București. Contribuția acestora la mișcarea culturală bulgară în general și la dezvoltarea școlii moderne bulgare în special — pentru perioada 1800—1840 — este puternică și ea se explică, așa cum am arătat mai sus, prin dezvoltarea rapidă a unei burghezii bulgare în sînul emigrației din țara noastră. În lupta ei cu burghezia grecească pentru piețele din imperiul otoman, burghezia bulgară din sudul Rusiei și de la noi avea nevoie de un învățămînt modern, pe care l-a întemeiat sub influența celui din Țara Românească

РУМЫНСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА НАЧАЛО НОВОЙ ШКОЛЫ В БОЛГАРИИ

(Резюме)

После того как автор статьи рассказал о старой школе связанной с церквью и после того как объяснил причины появления светского образования в Болгарии, он подчеркивает роль школ в городе Бухаресте в конце XVIII-го столетия и начале XIX-го столетия и их влияние на педагогические концепции Софрония де Враца и Петра Берона. Далее, анализируется букварь Берона, показываются румынские образцы, которые были найдены в Валахии и в Трансильвании. Румынское влияние

[1] Astfel, școala de la Sistov este ajutată de Ioniță Hagi Anghelov, mare negustor la București, originar din Sistov și care la moartea sa îi lasă un venit de 100 de galbeni anual; cu aceeași generozitate o ajută negustorul Paraschiv Dimitriev; școala de la Gabrovo continuă să fie ajutată de gabrovenii stabiliți la București; frații Mustakov, Bakaloglu și alții. Școala de la Kotel este întreținută cu banii lui Beron, cea de la Sliven cu banii lui Diamandiev, cea de la Kalofer de alți negustori originari de acolo și stabiliți la noi în țară etc. *Seliminski*, Op. cit., II, p. 31. *Tabakov*, Istoria na grad Sliven, II, p. 425. *N. Naciov*, Kalofer v minaloto, Sofia, 1927, p. 110.

состоит в дидактическом методе распространенным Бероном, метод с которым он познакомился и в нашей стране (Белл-Ланкастер).

Хотя инициатива учреждения новой болгарской школы в Габрове (1835 г.) — пишет автор — принадлежит в первую очередь болгарам, проживающим в Одессе, болгары эмигранты из Валахии содействовали ее созданию и развитию в равной мере. Ее учитель Неофит из Рилы приехал в Бухарест, чтобы научиться новым методам обучениия. Многие учебники школы были составлены или переведены в Бухаресте отдельными болгарскими эмигрантами Валахии.

Далее, автор статьи подчеркивает помощь оказанную болгарами из Бухареста школам в Болгарии; был даже составлен проект создания и руководства нового образования в Болгарии.

INFLUENCES ROUMAINES ET LA CONTRIBUTION DE L'EMIGRATION BULGARE DE VALACHIE AUX DEBUTS DE L'ÉCOLE MODERNE DE BULGARIE

(Résumé)

L'article commence par présenter l'ancienne école bulgare liée à l'église et par expliquer les causes de l'apparition de l'enseignement laique en Bulgarie : ensuite, on souligne le rôle des écoles de Bucarest à la fin du XVIII-e siècle et au début du XIX-e et l'influence qu'elles ont exercée sur les conceptions pédagogiques de Sofronie de Vrața, de même que sur Petru Beron. On analyse, par la suite, l'abécédaire de Beron, en montrant ses modèles roumains ou trouvés en Valachie et Transylvanie. Les influences roumaines consistent dans la méthode didactique que propageait Beron et qu' ilavait connue dans notre pays.

Bien que la première école moderne bulgare — l'école de Gabrovo (1835) — ait été fondée sur l'initiative des Bulgares d'Odessa en premier lieu, les émigrants bulgares de Valachie ont contribué dans une mesure égale à sa création et surtout à son développement.

Son principal professeur, Neofit de Rila, „le patriarche des lettrés et des pédagogues bulgares", — comme l'a nommé Jirecek-est venu à Bucarest pour y apprendre les nouvelles méthodes d'enseignement. Maints manuels d'école ont été rédigés ou traduits à Bucarest par différents membres de l'émigration bulgare, établis dans nos contrées.

Plus loin, l'article montre l'aide substantielle que les Bulgares de Bucarest ont prêtée aux écoles du sud du Danube et, en conclusion, on parle du projet de la création et de la direction de l'enseignement moderne en Bulgarie.

RUMANIAN INFLUENCES AND THE CONTRIBUTION OF THE BULGARIAN EMIGRANTS TO THE BEGINNINGS OF MODERN SCHOOL IN BULGARIA

(Abstract)

After presenting the old Bulgarian school linked with the Church, and expounding the causes of the appearance of lay education in Bulgaria, the article stresses the rôle of the Bucharest schools at the end of the 18th century and the beginning of the 19th century, as well as their influence on the pedagogical conceptions of Sofronie of Vratza and Petru Beron. An analysis is then made of Beron's ABC book and its Rumanian models found in Wallachia and Transylvania. The Rumanian influences consisted in the didactic method which Beron came to know in this country and which he propagated, viz. the Bell-Lancaster method.

And although the initiative to set up the modern Bulgarian school of Gabrovo in 1835 belonged especially to the Bulgarians of Odessa, an equal contribution to its creation and subsequent development was made by the Bulgarian emigrants living in Wallachia. Its senior teacher, Neofitus of Ryla, „the patriarch of the Bulgarian scholars and pedagogues", — as Jirecek called him — came to Bucharest to learn the new teaching methods. Many of the textbooks used at that school had been compiled or else translated in Bucharest by various members of the Bulgarian emigrants in Wallachia.

After showing the wide support given by the Bulgarians of Bucharest to the schools south of the Danube, the article concludes with the draft plan for the creation and administration of modern education in Bulgaria.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

PROBLEME PRIVIND ELABORAREA PROGRAMEI MUNCII EDUCATIVE

A devenit o practică curentă în activitatea organelor de învăţămînt, în munca de cercetare ştiinţifică, de a consulta masa cadrelor didactice în problemele de bază ale procesului instructiv-educativ. Experienţa a dovedit că participarea largă a pedagogilor la discutarea acestor probleme contribuie la o rezolvare mai judicioasă şi mai apropiată de nevoile şcolii.

Cu atît mai oportună a devenit, deci, consultarea cadrelor didactice într-o problemă atît de complexă şi importantă cum este aceea legată de elaborarea unei programe a muncii educative. Învăţătorii, profesorii, diriginţii, maiştrii-instructori, directorii de şcoală, instructorii de pionieri, activiştii U.T.M. au o experienţă vastă şi valoroasă în munca educativă. Aceasta constituie o sursă bogată, un izvor nesecat de idei, rezultat al practicii îndelungate. Valorificarea acestei experienţe înaintate în munca educativă se impune deci cu necesitate.

După cum arăta V. I. Lenin, pentru a ajunge să înţelegem clar o problemă complexă şi grea este deosebit de necesar să se cunoască faptele exacte, faptele incontestabile. „Trebuie să luăm — spunea Lenin — nu faptele răzleţe, ci întreg ansamblul faptelor referitoare la problema analizată, fără nici o excepţie, căci altminteri se va naşte în mod inevitabil bănuiala şi o bănuială cu totul legitimă că faptele au fost alese şi tratate arbitrar“ [1].

În acest sens, la indicaţia Ministerului Învăţămîntului, Direcţia activităţilor educative din minister şi Institutul de ştiinţe pedagogice (Secţia de educaţie comunistă) au întocmit un chestionar pe cîteva din problemele muncii educative şi au organizat consfătuiri în regiunile Banat, Cluj, Oltenia, Iaşi şi în Capitală. La chestionar au răspuns circa 400 cadre didactice, iar la consfătuiri au participat aproximativ 1400 de pedagogi.

Consultarea celor mai bune cadre didactice din diferite regiuni, schimbul fructuos de păreri şi sugestiile preţioase constituie un ajutor important în cunoaşterea şi mai temeinică a realităţilor din şcoala noastră, pentru valorificarea şi promovarea experienţei înaintate, pentru realizarea unei programe a muncii educative, care să pornească de la realităţile concrete ale şcolii noastre.

★

Una din problemele ce s-a ridicat cu acest prilej se referă la cei cărora le revine datoria să aplice programa muncii educative. Punerea unei astfel de probleme este cît se poate de justificată. Într-adevăr, atunci cînd se elaborează

---

[1] V. I. Lenin, „Statistică şi sociologie“; Opere, vol. 23, p. 272—273.

o programă școlară pentru orice obiect de învățămînt, se știe că profesorului de specialitate îi revine sarcina de a o aplica. Situația însă nu este aceeași în cazul programei muncii educative. Specificul acesteia implică mai mulți factori care trebuie să-și dea concursul la transpunerea ei în viață.

Mulți dintre cei care și-au spus părerea în această privință au subliniat necesitatea realizării unui front unic al tuturor cadrelor didactice pentru transpunerea în viață a programei. Munca educativă se realizează, în primul rînd, în procesul de învățămînt. Lecția rămîne forma de bază a muncii din școală, prin care se formează bazele concepției științifice despre natură, societate și gîndire a elevilor; ea contribuie la formarea trăsăturilor de caracter specifice omului nou.

Dar în școală — au spus pe bună dreptate numeroși pedagogi — elevul participă și la o serie de alte activități educative, desfășurate de organizația de pionieri și U.T.M. La munca de educație comunistă a elevilor dau un sprijin deosebit de important organizațiile de copii și tineret. Iată de ce la aplicarea în viață a prevederilor programei muncii educative sînt direct interesați instructorii superiori de pionieri, activul U.T.M. De aceea se cere ca între cadrele didactice și organizațiile de pionieri și U.T.M. să existe o strînsă colaborare. Numai pe această cale aplicarea programei muncii educative va fi încununată de succes.

A ne opri însă, în problemele muncii educative numai la școală și la organizațiile de pionieri și U.T.M., nu este de ajuns. Cadrele didactice sînt chemate să dea un sprijin susținut familiei în realizarea muncii educative. Elevul își petrece cea mai mare parte din timpul său în familie. Atît înainte de venirea la școală, în timpul școlii, cît și în perioada vacanțelor, familia exercită o puternică influență educativă asupra elevului. Familia face deci parte dintre factorii răspunzători de educația comunistă a elevilor. Așa cum sublinia tovarășul N. S. Hrușciov la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., în condițiile trecerii la comunism influența educativă a familiei crește și este necesar ca această influență să se îmbine cu educație obștească[1]. În legătură însă cu participarea familiei la realizarea programei muncii educative, se cer împlinite anumite obligații ale școlii, familia avînd nevoie de un sprijin pedagogic permanent din partea cadrelor didactice. Este necesar ca școala să facă cunoscut părinților obiectivele principale fixate în programa muncii educative — pe vîrste și la nivelul clasei respective — să-i sprijine pe aceștia ca, împreună — școala și familia — să realizeze cerințele programei. Mai mult, școala are datoria să ajute familia din punct de vedere metodic, să arate părinților metodele care contribuie la formarea obișnuințelor morale la copii, căile de cultivare la copii a trăsăturilor de caracter. În acest scop, în indicațiile metodice care vor însoți programa muncii educative se va acorda un loc însemnat procedeelor și metodelor prin care școala poate antrena familia la cunoașterea și punerea în practică a programei.

În vederea stabilirii unui sistem de măsuri care să asigure continuitatea în înarmarea pedagogică a părinților, pentru a spori participarea familiei la aplicarea programei muncii educative, unele cadre didactice au propus înființarea unei reviste care să se adreseze atît școlii, cît și părinților.

Școala noastră nouă este strîns legată de viață, de producție, este ancorată

---

[1] N. S. Hrușciov, Raportul de activitate al C.C. al P.C.U.S. la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., Ed. politică, 1962, p. 242.

puternic pe cerințele societății noastre socialiste. Contactul viu, nemijlocit al elevilor cu producția, cu oamenii muncii din întreprinderi și unitățile agricole socialiste, constituie un neprețuit ajutor în realizarea educației comuniste a elevilor. În școlile profesionale și tehnice, de exemplu, elevii își petrec jumătate din timp în uzine, întreprinderea sau unitatea agricolă socialistă respectivă. Asupra lor își exercită o înrîurire binefăcătoare mediul muncitoresc. Este deci îndreptățită propunerea unor cadre didactice ca în programa muncii educative să se prevadă astfel de acțiuni, care să contribuie la valorificarea, din punct de vedere educativ, a prezenței elevilor în mijlocul muncitorilor, inginerilor, maiștrilor etc., — școlii revenindu-i în principal sarcina organizării acestei acțiuni.

Atît din discuțiile recente, cît și din cunoașterea realităților din școală, rezultă că în unele școli munca educativă se limitează la munca dirigintelui și aceasta uneori numai la ora de dirigenție. A pune și a rezolva astfel problema muncii educative, credem că este cu totul nejust. Într-adevăr, profesorul-diriginte are un loc important în desfășurarea muncii educative la nivelul clasei. Lui îi revine, ca atare, un rol însemnat în realizarea programei muncii educative. Pentru buna desfășurare a educației în școală trebuie însă să se simtă răspunzător fiecare profesor sau învățător. Profesorului-diriginte îi revine sarcina de mare răspundere de a coordona influențele educative exercitate de ceilalți factori asupra clasei, în sensul cerințelor programei muncii educative și ținînd seama de particularitățile activității educative specifice pe care o desfășoară acești factori. Împreună cu ceilalți factori educativi, el va lua măsurile cuvenite pentru aplicarea și realizarea programei muncii educative la nivelul clasei de care răspunde și potrivit specificului colectivului pe care-l conduce. Această coordonare trebuie să aibă un caracter de permanență, să se desfășoare în mod planificat și sistematic pe întregul an.

Închegată într-un sistem, pe baza unei programe, munca educativă se cere să fie coordonată și la nivelul școlii, nu numai la cel al clasei. Coordonarea muncii educative la nivelul școlii revine directorului școlii. Colectivele claselor trebuie să fie incluse în colectivul mare al școlii, care tinde să statornicească norme și reguli de comportare pe întregul colectiv al școlii, să ajungă la formarea unor tradiții înaintate în munca educativă. Directorului îi revine o sarcină deosebită în organizarea și îndrumarea muncii instructiv-educative în școală. El trebuie să îndrume în mod permanent pe diriginți în activitatea lor de zi cu zi, atît în întocmirea planului de muncă și în justa orientare a muncii educative în școală, cît și în urmărirea îndeplinirii acestui plan. Nu se va uita, de asemenea, că planul muncii educative pe școală face parte integrantă din planul general al școlii.

Directorul școlii, avînd sprijinul valoros al consiliului pedagogic — al comisiei diriginților și al celorlalte comisii metodice — colaborînd strîns cu unitatea de pionieri și comitetul U.T.M., antrenînd comitetul de părinți, are posibilitatea să dea o mai judicioasă orientare și îndrumare muncii educative. Sînt greșite părerile acelor directori, care lasă ca munca educativă să se desfășoare la întîmplare, fără plan și care nu ajută și nu se sprijină pe organizațiile de pionieri și U.T.M., care neglijează îndrumarea pedagogică a părinților. Dar, pentru ca toate influențele educative să-și exercite înrîurirea pozitivă dorită, este necesar să existe o unitate de cerințe și acțiune a tuturor factorilor. Realizarea unității de cerințe între școală, familie, întreprindere și alți factori este una din problemele importante de care trebuie să țină seamă directorul la nivelul școlii și pro-

fesorul-diriginte la nivelul clasei pe care o conduce. **Unitatea de cerințe și acțiune va fi mai bine înfăptuită cu ajutorul programei muncii educative, printr-o strînsă colaborare între toți factorii educativi, realizîndu-se un front unit al școlii, cu organizațiile de pionieri și U.T.M., cu familia și ceilalți factori educativi.**

★

Colectivul de cercetători care se ocupă de elaborarea programei muncii educative a făcut cunoscute cadrelor didactice, prin Revista de pedagogie, unele principii ce vor sta la baza programei muncii educative. Acțiunea de consultare mai largă a cadrelor didactice a contribuit însă la cristalizarea și mai precisă a acestor probleme. De asemenea, discuțiile organizate pe această temă au prilejuit expunerea și a altor păreri și probleme cu privire la conținutul și orientarea programei.

Pe baza experienței acumulate, fără a avea pretenția prezentării amănunțite a conținutului programei muncii educative, considerăm că putem formula în linii mari criteriile și cerințele de bază potrivit cărora ea va fi alcătuită.

O problemă de principiu, legată de structura și conținutul programei, se referă la modalitatea de a privi și prezenta procesul educației în dinamica sa. Cum se va proceda pentru a realiza, pe de o parte, caracterul unitar, continuitatea, înlănțuirea dialectică a momentelor și aspectelor diferite și complexe ale acestui proces, iar pe de altă parte, pentru a surprinde elementele de diferențiere, specificul adus de fiecare nouă etapă în dezvoltarea colectivului de elevi? Răspunsul adecvat nu poate izvorî decît din cunoașterea procesului educativ, așa cum se produce el în realitate, prin studierea științifică a vieții colectivelor noastre de elevi, din cunoașterea temeinică a scopului și sarcinilor puse de partid în domeniul educației comuniste a tinerei generații.

Trebuie să se aibă drept ghid, atît în elaborarea programei, cît și în întreaga muncă educativă, formarea trăsăturilor caracteristice omului nou, pornind de la trăsăturile prevăzute în „Codul moral al constructorului comunismului". Pe baza învățăturilor Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. în domeniul educației, trebuie să ținem seama atît de condițiile specifice ale procesului educativ în școala noastră — condiții care reflectă realitățile etapei actuale de desăvîrșire a construirii socialismului — cît și de raportarea însușirilor pe care le educăm elevilor la particularitățile vîrstei lor.

Din constatările făcute în școală sau din discuțiile cu cadrele didactice a reieșit că principala preocupare a unor pedagogi în munca educativă o constituie realizarea unei atitudini disciplinate, a unei comportări civilizate. Nu trebuie însă îngustate preocupările muncii educative numai la aceste aspecte. **Cu alte cuvinte, prin programă se va urmări să se asigure muncii educative, încă din clasa întîi, o fundamentare științifică complexă, să se asigure încă de la începutul procesului instructiv-educativ în școală, dezvoltarea conștiinței comuniste a elevilor sub multiplele sale aspecte.** Concepută sub această prismă, munca educativă nu poate fi desfășurată și deci nici prezentată în programă, așa cum — după părerea noastră în mod greșit consideră unele cadre didactice — ca avînd două etape, diferențiate gradual: în prima etapă, inferioară, elevii dobîndind unele deprinderi elementare de comportare, necesare adaptării lor la regimul școlar, iar în a doua etapă — aproximativ în perioada preadolescenței și adolescenței — începîndu-se efectiv dezvoltarea trăsăturilor de voință și caracter.

Combătînd această eșalonare nejustă a sarcinilor educației comuniste, care pornește de la concepția separării elemen-

tului conștient, de activitate și comportare în genere, se vor respecta în același timp diferențierile dictate de necesitatea ca în desfășurarea procesului educativ să se ia în considerare particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor. Pornind deci de la **preocuparea egală față de dezvoltarea elevilor sub toate laturile educației comuniste, încă din clasa întîi** se vor determina modalitățile concrete, accesibile, adecvate fiecărei clase, prin care să se ajungă la această dezvoltare.

O sarcină deosebit de dificilă este aceea de a stabili — în funcție de posibilitățile și condițiile generale oferite de procesul educativ — cerințele muncii educative pe fiecare etapă, ce anume obiective trebuie atinse în perioada respectivă. De aceea, ținînd seama de dificultățile pe care le ridică o atare diferențiere nu numai pentru cei care elaborează programa, ci și pentru cei care o vor aplica, s-a luat în discuție modul de prezentare a materialului și s-au adus argumente, atît în sprijinul împărțirii lui în unități mai mici (pe clase), cît și pentru o mai largă eșalonare a obiectivelor și acțiunilor educative (grupe de clase). Un criteriu de bază de care trebuie să ținem seama, optînd pentru una sau alta dintre cele două posibilități, este acela de a alege modalitatea care va constitui un sprijin mai substanțial pentru educatori în munca acestora. Considerăm că sprijinul va fi cu atît mai mare, cu cît programa va fi mai adecvată, mai aproape de realitățile procesului educativ, va respecta logica internă a acestui proces. Iată de ce ni se pare potrivit să adoptăm aici o poziție cît mai puțin rigidă și să ținem seama în așa măsură de necesitățile ridicate de activitatea practică, încît să îmbinăm prezentarea acestei activități pe clase izolate, acolo unde există bine conturat specificul muncii la clasa respectivă, cu gruparea a două sau chiar poate trei clase, adică acei ani școlari, între care este mai greu să se marcheze diferențe mai puternice pe clase. Avînd, pe de o parte, obiectivele muncii educative date, iar pe de altă parte intervalul mai mare de timp în cadrul căruia să eșaloneze și să îndeplinească aceste obiective, nefiind îngrădit într-un termen mai scurt și ca atare putînd ține seama cu mai multă ușurință de condițiile specifice ale colectivului său de elevi, nu-i va fi oare înlesnită învățătorului, dirigintelui sau profesorului munca educativă? Noi considerăm că da.

Fără a ajunge la o prezentare strict analitică a materialului, ne propunem deci să scoatem în evidență elementele specifice în munca educativă pe clase sau grupe de clase. Astfel, considerăm că vor putea fi urmărite mai bine obiectivele care constituie veriga principală în fiecare moment al procesului de educație comunistă, proiectate pe fondul general al acestui proces. Așa, de exemplu, la clasele I și V, VIII, X, problema închegării și dezvoltării colectivului de copii va fi pusă și reluată din puncte de vedere diferite, potrivit schimbărilor ce intervin în componența colectivului la clasele amintite și posibilităților noi oferite muncii educative de permanenta dezvoltare a elevilor.

Un alt obiectiv central, în funcție de care vom orienta acțiunile educative, îl constituie munca, urmărind să scoatem în evidență atît multiplele resurse educative pe care le conține activitatea comună a elevilor, cît și felul cum se conturează și se întregește formarea concepției și atitudinii comuniste față de muncă și procesul de însușire a deprinderilor de muncă intelectuală și fizică. **În conținutul programei muncii educative va exista deci ca o preocupare centrală ajutarea colectivului pedagogic în contribuția acestuia la formarea viitorilor muncitori — constructori ai socialismului și comunismului, la educarea dragostei și respectului față de muncă.** Școala tre-

buie să dea elevilor priceperea de a lucra în colectiv, de a trăi și munci în chip nou, comunist. De aceea, programa și îndrumările metodice vor urmări întregul proces al formării noii atitudini față de muncă, de la cele mai simple forme ale autoservirii, pînă la munca efectivă a elevilor în cadrul practicii în producție desfășurată în fabrici, în uzine, pe întinsele cîmpii ale gospodăriilor colective.

Tot cu privire la conținutul programei, în partea referitoare la **analiza trăsăturilor psihice a elevilor de diferite vîrste**, considerăm că este bine să răspundem unei propuneri judicioase, făcută în cadrul consfătuirii din regiunea Oltenia, de a arăta și consecințele de ordin pedagogic ce decurg din complexul manifestărilor elevilor la o anumită perioadă de vîrstă, pentru a înlesni astfel orientarea justă a muncii educative. Din același considerent, se va acorda o atenție specială și dezvoltării părții metodice din programă, care să ofere un ghid util cadrelor didactice, chiar dacă nu se va intra în aspecte mai de amănunt. Deși unii participanți la consfătuiri apreciază că este necesar ca programa să pătrundă mult în asemenea aspecte, dacă ținem seama de caracterul ei și de specificul muncii educative, nu pot fi satisfăcute aceste propuneri. Printr-o reglementare strictă, de amănunt, a conținutului și metodicii muncii educative, s-ar contraveni — după părerea noastră — scopului programei: acela de a înlesni activitatea creatoare, rodnică a cadrelor didactice, activitate care nu poate fi șablonizată, care nu poate să nu țină seama de condițiile concrete ale școlii respective și de nivelul atins în dezvoltarea fiecărui colectiv de elevi.

Va exista totuși o deosebire în modul de îmbinare a elementelor de ordin mai general cu cele de detaliu între diferitele părți ale programei. Astfel, dacă în prezentarea particularităților de vîrstă ale elevilor și în precizarea obiectivelor muncii educative, indicațiile de amănunt nu își au locul, în partea metodică se va încerca să se rezolve și unele probleme mai speciale. Așa, de pildă, vor fi indicate modalitățile cele mai adecvate, în mod diferențiat, pentru școlile orășenești și sătești, sau pentru secțiile reale și umanistice în vederea atingerii obiectivelor generale, comune ale muncii educative. Materialele din anexa programei vor aduce, de asemenea, unele precizări în aceeași direcție, prin concretizarea prevederilor din conținutul programei.

★

Lucrările pregătitoare în vederea elaborării programei muncii educative solicită răspuns și la problema raportului dintre aceasta și celelalte programe școlare, precum și a raportului dintre programa muncii educative și activitatea generală din școală. Cu alte cuvinte, trebuie să precizăm locul acestei programe în sistemul complex al educației comuniste din școala noastră.

Pentru a da răspuns la această problemă, se cere o analiză multilaterală a dificultăților și lipsurilor privind munca educativă. Încercînd să determinăm ce trebuie să reprezinte programa pentru activitatea practică din școală, ne apar în mod clar cîteva cerințe de bază, în funcție de care i se poate stabili locul și aportul la îmbunătățirea acestei activități. Programa va da jaloanele orientative pentru unificarea tuturor acțiunilor educative din școală, pentru evitarea acelor paralelisme, manifestate adesea între diferitele sectoare și factori educativi.

O asemenea coordonare se va face pe mai multe planuri. Mai întîi se va urmări înfăptuirea frontului educativ comun al colectivului didactic al școlii, programa precizînd acțiunile și măsurile educative care se pot realiza prin predarea diferitelor obiecte de învățămînt.

Sub acest aspect, programa va constitui un punct de pornire și de întîlnire a acțiunilor educative, contribuind la o mai temeinică unitate a muncii de educație comunistă în procesul de învățămînt.

In al doilea rînd, programa va contribui la realizarea unei unități mai bine conturate a activității din clasă, din afara lecțiilor și extrașcolară, precum și la mai buna valorificare a sprijinului pe care pot să îl aducă în munca educativă din școală organizațiile de pionieri și U.T.M. De precizat că programa, concepînd munca educativă ca un proces permanent, fără pauze și întreruperi, va eșalona obiectivele acestei munci nu numai în limitele anului școlar, ci pe întreaga perioadă, incluzînd și vacanțele.

★

La alcătuirea programei se va avea, de asemenea, în vedere că în condițiile actuale ale țării noastre „activitatea ideologică, munca de lichidare a înrîuririlor educației burgheze din conștiința oamenilor este tărîmul principal al luptei de clasă, al luptei dintre vechi și nou“ [1]. Întregul proces instructiv-educativ are ca sarcină deosebit de importantă de a forma la tînăra generație concepția comunistă despre lume.

Prin îndrumările date în programă, se va urmări ca procesul educativ să ajute la formarea bazelor concepției științifice despre lume și societate. Programa va da astfel de indicații, care să contribuie la transpunerea în viață a acestor principii.

Deoarece procesul de formare a tinerei generații are loc nu numai sub influența educației în școală, ci sub influența întregului mod de viață al societății, programa muncii educative va stărui asupra metodelor și formelor prin care școala poate contribui mai eficient la intensificarea influenței educative în familie, în timpul liber al elevilor, în perioada practicii în producție.

Va trebui, de asemenea, să ținem seama, în întregul proces educativ, că elevul nu este un obiect pasiv al educației, că în același timp el este și subiect al autoeducației. Procesul formării personalității nu decurge fără lupte, fără contradicții între ceea ce dorește copilul și ceea ce este necesar sau posibil. Acest proces complex și contradictoriu poate fi ajutat de pedagogi și părinți, în sensul dezvoltării laturilor pozitive ale copiilor, printr-un tact deosebit și multă răbdare.

Consfătuirile au scos în evidență și faptul că activitatea de cercetare științifică trebuie să țină tot mai mult seama de sarcinile actuale ale școlii noastre, să studieze cu atenție experiența înaintată în munca de educație, pentru a putea descifra cu mai multă temeinicie și curaj cerințele actuale și a desprinde perspectivele de viitor. Avînd clare sarcinile ce revin școlii în formarea omului nou, în lumina principiilor educației comuniste, cercetarea științifică va trebui să arate aspectele concrete ale înfăptuirii acestor trăsături, metodele și etapele, ținînd seama atît de situația reală la un moment dat, cît și de perspectivele de viitor.

În cadrul consfătuirilor și din răspunsurile date la chestionare au reieșit și unele aspecte negative în munca de educație, aspecte în bună parte cunoscute, atît din munca noastră de cercetare, cît și din contactul cu școala în cadrul altor acțiuni. Astfel, au fost multe sesizări că nu întotdeauna se aleg cele mai potrivite cadre în munca de diriginte. Lasă încă de dorit continuitatea în această muncă, adesea dirigintele fiind schimbat nu numai de la un an școlar la altul, ci chiar în cursul aceluiași an. Au fost arătate și unele încălcări ale indicațiilor date de minister, în sensul

[1] **Gh. Gheorghiu-Dej, Congresul al III-lea al P.M.R.**, Ed. politică, 1961, p. 88.

că, deși era posibil, nu s-au numit diriginți la clasa la care aceștia predau, ci la o altă clasă.

Sînt, de asemenea, încă multe neclarități în privința conținutului și modului cum să se desfășoare ora de dirigenție, cu privire la întocmirea caietului de observații al dirigintelui etc. Au fost și unele sesizări că îndrumările în problemele muncii educative date de unele organe de inspecție nu sînt întotdeauna cele mai corespunzătoare.

De asemenea, în mod nejust s-au exprimat unele păreri că în munca educativă, dat fiind specificul acesteia, nu se pot planifica decît obiectivele principale pe o anumită perioadă, nu și acțiunile concrete ce urmează a fi întreprinse în scopul îndeplinirii acestor obiective. S-a justificat această părere prin faptul că în viața clasei intervin, de la o zi la alta, elemente neprevăzute care pot modifica această planificare. Credem că părerea aceasta trebuie combătută, deoarece, procedîndu-se astfel, s-ar ajunge la lipsa de perspectivă în munca de educație, la o „căutare de teme" de la o săptămînă la alta, la improvizații, repetări lipsite de sens și deci la o slabă eficiență a întregii munci educative. Programa muncii educative va căuta să ajute cadrele didactice la o mai justă planificare a muncii în acest domeniu, dîndu-i prin aceasta un caracter mai sistematic și organizat.

Merită de asemenea atenție unele propuneri făcute de cadrele didactice, cu acest prilej, privind sprijinul de care au nevoie în munca educativă. Astfel, s-au dat mai multe sugestii: publicarea unor culegeri de texte literare pe teme educative, îmbogățirea literaturii pentru copii, realizarea unor diafilme, organizarea în presa de specialitate a unor discuții mai ample, pe anumite probleme educative, pentru clarificarea acestora, lărgirea propagandei pedagogice în rîndurile părinților etc. În acest sens s-a propus ca, pe lîngă lectoratele și adunările cu părinții să se organizeze mai multe conferințe pe teme educative, care să se țină la cluburi, cămine culturale, case de citit, în cadrul diferitelor emisiuni de radio și televiziune.

O altă măsură de perspectivă semnalată de multe cadre didactice — și care credem că este justă — privește introducerea orelor de dirigenție încă din clasa întîi la toate școlile, nu numai la cele unde se experimentează predarea pe obiecte de către profesori, pentru a se da posibilitate învățătorilor să realizeze o mai sistematică și bogată activitate educativă.

Propunerile și sugestiile făcute cu privire la munca educativă constituie un sprijin prețios în promovarea noului, în găsirea unor metode și stabilirea de soluții pedagogice generalizatoare cît mai corespunzătoare în acest domeniu. Astfel de consultări se vor organiza pe scară largă și cu cadrele didactice din alte regiuni, cu maiștrii și muncitorii din întreprinderile unde elevii fac practică în producție, cu părinții elevilor etc.

O problemă centrală în munca educativă o constituie preocuparea cadrelor didactice — învățători și profesori — de a duce în rîndurile tinerei generații cuvîntul partidului, de a forma noile trăsături de caracter ale generației care va trăi și va lucra în comunism.

Lucrătorii din domeniul învățămîntului au pus la inimă cuvintele tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej, exprimate în cuvîntarea rostită la Congresul învățătorilor din R.P.R., în aprilie 1952. „Partidul și guvernul dau o înaltă apreciere muncii rodnice pe care o duc cu modestie și abnegație zecile de mii de învățători, răspîndiți pe tot întinsul țării noastre. Numai o parte dintre ei sînt membrii partidului nostru, dar în marea lor masă ei au menirea de a duce în popor cuvîntul partidului, ei introduc

în viață politica statului de democrație populară" [1].

Această înaltă cinste acordată de partid cadrelor didactice presupune însă și răspunderi deosebite. Succesele pregătirii fiecărei generații pentru construirea noii societăți depind în bună măsură și de învățători și profesori, de pregătirea și hotărîrea lor de a munci într-un chip nou, de măiestria lor pedagogică, de capacitatea de a pătrunde în sufletul copiilor, pentru a înlătura influențele străine și a forma cu perseverență și migală trăsăturile comuniste ale acestora. Pe bună dreptate s-a subliniat în cadrul consfătuirilor că, în scopul de a trezi la elevi interesul și hotărîrea de a participa activ, pentru a înțelege politica partidului nostru și a lupta pentru aplicarea ei în viață, învățătorul și profesorul trebuie să aibă o înaltă pregătire politică, să cunoască temeinic viața și înfăptuirile regimului nostru. Mulți participanți la discuții de la București, Iași, Cluj, Timișoara și Craiova s-au referit la sprijinul dat de organizațiile de partid în ridicarea nivelului lor politic, în îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în școală.

Nu trebuie uitat, de asemenea, faptul că pentru elevi exemplul personal al cadrelor didactice în activitatea lor la catedră și în comportarea lor de toate zilele constituie un mijloc puternic de formare a trăsăturilor morale ale elevilor. De aceea, putem afirma că îmbunătățirea continuă a muncii educative în școală se poate realiza atît prin introducerea unor metode înaintate, a unor îndrumări temeinice, prin realizarea unui sistem educativ închegat și unitar — pe baze științifice — cît și prin eforturile susținute ale cadrelor didactice, prin elanul lor creator, programa constituind un sprijin în activitatea complexă a acestora.

★

Elaborarea programei muncii educative și introducerea ei în școală reprezintă un moment important în dezvoltarea învățămîntului nostru. În scopul reușitei acestei acțiuni vor fi necesare desigur unele măsuri care să ajute, să consolideze și să sporească roadele muncii educative. Se face simțită mai ales necesitatea îmbunătățirii programelor școlare, în lumina cerințelor actuale față de educația comunistă a elevilor. Coordonarea care trebuie realizată între programele obiectelor de învățămînt și programa muncii educative nu trebuie în nici un caz înțeleasă în sensul că aceasta din urmă preia toate elementele de ordin educativ din celelalte programe, sărăcindu-le atît pe acestea, cît și activitatea didactică de largile resurse prin care fiecare obiect de învățămînt contribuie la educația comunistă a elevilor. Procesul instructiv-educativ, fiind un proces unitar, se cere un studiu temeinic în vederea unor propuneri concrete privind îmbunătățirea conținutului educativ al programelor și al manualelor școlare, în lumina sarcinilor actuale ale educației comuniste a tinerei generații.

Folosind cu stăruință și prețuire experiența înaintată a cadrelor didactice, desfășurînd cu perseverență și mai multă inițiativă munca de cercetare, generalizînd metodele înaintate și analizînd tendințele de dezvoltare, vom putea aduce o contribuție și mai substanțială la traducerea în viață a sarcinilor trasate de partid privind educarea comunistă a tinerei generații.

P. BÂRBULESCU,
L. GHIVIRIGA și A. VASILESCU
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

[1] **Gh. Gheorghiu-Dej,** Articole și Cuvîntări, Ed. III, E.P.L.P., 1952, p. 605.

CU PRIVIRE LA PROGRAMA MUNCII EDUCATIVE IN ȘCOALA NOASTRĂ[1]

Programa muncii educative pentru școala noastră a devenit o necesitate incontestabilă și de aceea consider că discuția despre acest document, inițiată de către redacția Revistei de pedagogie, este mai mult decît binevenită.

Socotesc că discuțiile ar trebui orientate, nu atît spre a sublinia necesitatea acestui important document — care este învederată — ci mai ales spre chestiunile cu privire la conținutul, principiile și structura programei muncii educative. Aș vrea să axez intervenția mea în discuție în jurul acestor probleme, pe care le-am socotit cardinale.

★

Stabilirea conținutului programei muncii educative constituie o problemă complexă, cu multiple implicații de ordin logic, social-istoric, psihologic și pedagogic. In cele ce urmează, aș vrea să încerc să descifrez aceste implicații, desigur, fără intenția de a elucida problema.

Este îndeobște cunoscut că noțiunea de „educație" are sensuri multiple, iar manualele, cursurile și tratatele de pedagogie lămuresc aceste sensuri, definindu-le după toate rigorile logice. Se pune chestiunea: în ce accepție trebuie luată noțiunea de „educație" în programa muncii educative?

După cum se știe, învățătura marxist-leninistă consideră că educația comunistă este constituită din următoarele cinci laturi: educația intelectuală, educația politehnică, educația morală, educația estetică, educația fizică[2].

Aceste cinci laturi sînt organic legate între ele și contribuie, în ansamblu, la dezvoltarea multilaterală a tineretului, aducîndu-și fiecare aportul său specific. Planul de învățămînt „alocă" fiecărei laturi o „cotă parte" în programa formării personalității omului nou, cotă-parte care se exprimă printr-un anumit număr de obiecte și ore (săptămînal, anual) și care este stabilită în funcție de nevoile epocii în care trăiește și pentru care se formează tînărul nostru — epoca socialistă. Pentru diferitele laturi ale educației comuniste planul de învățămînt precizează obiectele în cadrul cărora se vor realiza și numărul de ore necesar, iar programele stipulează cunoștințele, priceperile și deprinderile ce se vor forma. (Desigur că procesul educației comuniste se desfășoară și în afara clasei și a școlii. M-am referit doar la plan și la programe, pentru că acestea din urmă dau indicații sistematice cu privire la realizarea lui).

Pentru educația morală o asemenea precizare și stipulare nu există (cu ex-

[1] În elaborarea acestui articol autorul a valorificat experiența personală ca diriginte, precum și rezultatele unui experiment pedagogic condus în anii 1953—1956 într-o școală din orașul Arad; acesta a constat în aplicarea experimentală a unei programe a muncii educative la clasele V — VII special elaborată. De asemenea, a valorificat și date culese din perioada în care a îndrumat, ca inspector metodist, munca diriginților (1953—1958).

[2] Curs de pedagogie generală, sub redacția prof. dr. Stanciu Stoian, E.S.D.P., București, 1961, pag. 35.

cepția orei de dirigenție, prevăzută în plan). Se poate afirma că educația morală este implicată în celelalte laturi ale educației comuniste. Este adevărat, dar a reduce procesul educației morale numai la formele sale indirecte, nu înseamnă oare a subestima această importantă latură a educației comuniste? Educația morală constituie latura care dă chiar profilul personalității omului nou, aspectul esențial al acestei personalități. Or, dacă așa stau lucrurile, de ce să o lăsăm să se realizeze numai în mod indirect, prin celelalte laturi, spontan și de ce să nu avem o programă care să stea la baza unor acțiuni sistematice, prin care să se urmărească tocmai realizarea sarcinilor specifice educației morale și, prin aceasta, formarea fizionomiei morale?

Așadar, programa muncii educative ar trebui să cuprindă sistemul de cunoștințe, priceperi, sentimente, convingeri, deprinderi și obișnuințe morale ce urmează a fi transmise, respectiv formate la tînăra generație.

Prin introducerea programei muncii educative în procesul pedagogic s-ar asigura ponderea cuvenită acestei laturi a educației comuniste, va da mai mult echilibru și armonie procesului de formare a personalității omului nou.

Din cele expuse pînă aici, consider că se poate desprinde accepția în care trebuie să fie luată noțiunea de „educație" în programă, și anume, **educația morală**. Am încercat să motivez acest punct de vedere cu argumente de ordin logic și pedagogic.

Spuneam mai sus că stabilirea conținutului programei muncii educative are implicații și de ordin social-istoric. Se pune întrebarea: ce fel de cunoștințe, sentimente, convingeri, deprinderi și obișnuințe morale să formăm tinerei generații? Cum să procedăm pentru a le stabili în mod adecvat, și nu arbitrar?

Este firesc că, pentru a nu greși, va trebui să ne orientăm după cerințele pe care le ridică momentul social-istoric în care trăim, adică, după sarcinile pe care le impune școlii, pe linie educativă, opera de desăvîrșire a construcției socialismului în țara noastră. În acest sens, documentele de partid, respectiv documentele Congresului al III-lea al P.M.R. constituie un ghid precis.

Dar educația este o operă de perspectivă. Elevii pe care-i educăm azi pe băncile școlii vor construi mîine comunismul. De aceea, conținutul programei muncii educative — care nu poate fi o lucrare de improvizație — trebuie să se orienteze spre formarea acelor dimensiuni ale personalității morale, specifice omului nou. În acest sens, documentele Congresului al XXII-lea al P.C.U.S. cu privire la sarcinile partidului în domeniul ideologic, al educației, învățămîntului, științei și culturii trebuie avute în vedere la stabilirea conținutului programei. „Codul moral al constructorului comunismului" va trebui să orienteze munca de elaborare a programei muncii educative.

Cu discutarea implicațiilor de ordin psihologic, ajungem în domeniul principiilor care trebuie să stea la baza stabilirii conținutului programei. Acestea nu pot fi confundate cu principiile procesului de educație morală, chiar dacă unele dintre ele coincid ca formulare.

În stabilirea conținutului programei (teme, subteme etc.) va trebui să se urmărească **corelația cu conținutul programelor de învățămînt**. Această corelație va facilita procesul educației morale, prin aceea că în procesul de învățămînt se va elucida mai ales aspectul cognitiv al problemei (temei) respective, procesului de educație morală rămînîndu-i sarcina sublinierii aspectului afectiv și mai ales a realizării celui volitiv (deprinderii, obișnuinței morale). Acesta este unul dintre motivele — cel esențial — care implică și necesită corelarea celor două programe.

Dar corelația nu poate fi privită numai sub aspectul extern, ci și sub cel intern,

ea fiind necesitată de însăși procesul formării personalității morale. Acest proces complex cuprinde formarea reprezentărilor, noțiunilor (cunoștințelor), sentimentelor, convingerilor, deprinderilor și obișnuințelor morale. În programa muncii educative este necesar să se reflecte **dialectica acestor componente** ale procesului educativ. Desigur că aceasta este o chestiune de metodică a muncii educative, dar nici programa nu trebuie să o scape din vedere.

Socotesc necesar să mai subliniez necesitatea de a se ține seama de **perspectiva ontogenetică**: alte probleme și cu o altă formulare vor forma conținutul programei la clasa I și altele vor fi la clasa a V-a, a VIII-a, a X-a sau a XI-a. Așa, de exemplu, în clasa I se pune problema încadrării copilului într-un nou sistem de relații sociale, în școală, iar la clasele a VII-a (a VIII-a) și a XI-a (a XII-a) se pune problema cristalizării orientării profesionale (munca educativă a început mai de mult). Este absolut necesar ca toate aceste probleme să se reflecte în programa muncii educative. De asemenea, în programa muncii educative trebuie să se reflecte faptul că la clasele a V-a, a VI-a și a VII-a se pun probleme speciale de educație, datorită specificului acestei perioade de vîrstă (preadolescență).

Dacă programa muncii educative a clasei I va fi mai degrabă un „abecedar al educației morale", ea trebuie să sfîrșească prin a fi, în ultimele clase, un „tratat de educație morală".

Complexitatea și multitudinea problemelor muncii educative pune problema **stabilirii unei ierarhii valorice a acestora**. Astfel, este indicat să fie stabilite, pe baza unei profunde analize pedagogice, temele majore ale muncii educative, teme care vor constitui osatura logică a programei, temele celelalte subordonîndu-se lor. Fără această ierarhizare, în care să apară cu claritate problemele majore, programa va semăna confuzii și va crea dificultăți în aplicare. Programa muncii educative trebuie să fie o lucrare bine gîndită, cu un sistem clar de idei la bază, care să aibă puternice temeiuri psihologice, pedagogice.

În programa muncii educative este necesar să se prevadă un număr suficient de teme și acțiuni pentru formarea deprinderilor și obișnuințelor morale. De altfel, întreaga ei orientare trebuie să aibă în vedere acest obiectiv principal, care derivă din însuși principiul de bază al școlii noastre: legarea învățămîntului de viață, de practică. Privită din acest unghi de vedere, este bine ca programa să dea, de exemplu, indicații nu cu privire la definiția muncii (acest lucru se va face la economia politică), ci cu privire la formarea unei noi concepții despre muncă; „coloana vertebrală" a acestei noi concepții o constituie deprinderile și obișnuințele de muncă (munca să devină o necesitate). Această cerință trebuie avută în vedere și la celelalte teme ale programei (colectivismul, umanismul, cinstea, sinceritatea, prietenia etc.).

Cui se va adresa programa muncii educative? Desigur tuturor factorilor educației (cadrelor didactice, organizațiilor de copii și tineret și familiei). Dar ea se va adresa în primul rînd diriginților, care urmează nu numai să o aplice, ci și să asigure ca și ceilalți factori s-o realizeze în mod sistematic.

Modalitatea dirijării aplicării ei se va preciza, desigur, în metodica muncii educative, document care va trebui să apară cu necesitate, după apariția programei, pentru a completa sistemul de măsuri, menit să ducă la ridicarea nivelului muncii în acest important sector al procesului pedagogic.

Programa muncii educative va constitui baza elaborării planului muncii educative, plan pe care-l va elabora dirigintele, dar care va include nu numai toți factorii educației, ci și toate laturile acestei munci

(educative): ora de dirigenție, activitățile în afară de clasă și extrașcolare, colaborare cu familia etc. Avînd în vedere aspectele multiple, variate și complexe ale muncii educative, autorii programei vor avea grijă să reflecte în conținutul ei toate acestea.

Pentru a reuși să cuprindă fenomenul educativ în toată complexitatea lui și pentru a face munca educativă rodnică, la baza întocmirii programei (a conținutului și sistematizării ei) va trebui să stea, de asemenea, **principiul concentric, îmbinat însă cu cel linear.**

★

In ceea ce privește structura programei, mă raliez punctului de vedere susținut de către tov. lector Steliana Năstăsescu în numărul 10/1962 al Revistei de pedagogie (pag. 78) care, dealtfel, este de acord cu teza de bază a programei muncii educative din școala sovietică [1].

Aș vrea să menționez că nu consider necesar să se dea prea mare extensiune îndrumărilor metodice, de vreme ce și așa va trebui să apară o metodică a muncii educative, care să ajute la aplicarea programei în practică (și în care chestiunile metodice vor putea să primească amploarea cuvenită). Desigur că metodica muncii educative va fi un act posterior și va trebui să aibă la bază practica educativă pozitivă, practică desfășurată pe baza acestei programe.

★

Cred că programa muncii educative va trebui să fie **obligatorie** (fiind un program de muncă) și **unică** (aceeași programă pentru școlile de la oraș și sat). O programă neobligatorie și diferențiată ar crea dificultăți în aplicare și în interpretarea rezultatelor necesare elaborării metodicii. De asemenea, consider că este indicat ca **aplicarea ei experimentală să se facă pe un interval de timp de minimum patru ani,** căci numai astfel rezultatele pot fi concludente. Experimentarea pe intervale mici de timp cu modificări dese și concluzii pripite nu face decît să dăuneze bunului mers al muncii educative și chiar experimentului. De altfel, este știut că rezultatele muncii educative se manifestă cu întîrziere; această caracteristică ne oprește de a trage concluzii pripite, pe un număr prea mic de fapte și dintr-o perspectivă de timp prea îngustă.

★

Aș vrea să fac și cîteva propuneri cu privire la organizarea și desfășurarea în continuare a muncii de pregătire și elaborare a programei.

Consider că în perioada premergătoare elaborării programei vor trebui să fie consultați învățătorii și diriginții fruntași, instructorii de pionieri, directorii și inspectorii care s-au preocupat de îndrumarea muncii educative. În special, este necesar să fie cunoscută părerea celor ce desfășoară efectiv munca educativă. Aceasta, atît prin articole care să li se solicite spre a fi publicate în Revista de pedagogie și în Gazeta învățămîntului, cît și prin asigurarea, în vacanța de primăvară, a unei consfătuiri centrale, care ar putea fi precedată de consfătuiri similare, raionale și regionale.

Pe baza acestora, un colectiv va putea elabora proiectul acestei programe, proiect care să fie publicat în Gazeta învățămîntului, în Revista de pedagogie, sau chiar într-o broșură specială. Acest proiect să fie apoi din nou discutat în vacanța de vară, iar în toamna anului 1963 să fie pus în aplicare experimentală.

ION DRAGAN
Cercetător principal la filiala din Timișoara
a Institutului de științe pedagogice

[1] **Valentina Opreanu:** Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1959, pag. 158.

DE PESTE HOTARE

SCOPUL ŞI PROBLEMATICA CELUI DE-AL II-LEA SEMINAR POLITEHNIC INTERNAŢIONAL *

Primul seminar politehnic, care a avut loc la Moscova în luna decembrie 1960, a constituit un eveniment internaţional de o deosebită importanţă în viaţa şcolii şi a pedagogiei ştiinţifice. El a marcat un însemnat pas înainte în rezolvarea problemelor teoretice şi practice ale educării comuniste a tineretului, prin înfăptuirea principiului marxist-leninist al îmbinării învăţământului cu munca productivă. Acest seminar a demonstrat deplina unitate de vederi a participanţilor în ceea ce priveşte rolul ce-i revine şcolii, în etapa actuală pe care o străbat ţările lagărului socialist, pe linia pregătirii şi educării multilaterale a tinerelor generaţii, la nivelul cerinţelor pe care le ridică sarcina istorică a construirii socialismului şi comunismului. Totodată, seminarul a constituit o expresie vie a colaborării şi a schimbului de experienţă, o puternică manifestare a năzuinţei fiecărei ţări socialiste de a-şi uni eforturile pentru a rezolva în comun problemele şcolii şi ale pregătirii tineretului pentru viaţă. În acelaşi timp, seminarul a demonstrat din plin necesitatea organizării şi pe viitor a colaborării între forţele frontului pedagogic al ţărilor socialiste, a unui cuprinzător schimb de experienţă şi de ajutor reciproc, pentru continua dezvoltare şi perfecţionare a învăţământului şi educaţiei comuniste a tineretului.

Cel de-al doilea seminar politehnic internaţional, care a avut loc în R.D.G. între 15—26 octombrie 1962, constituie o continuare a aceloraşi preocupări ca şi la primul seminar, care a evidenţiat acumularea unei experienţe bogate, obţinerea unor succese însemnate de către ţările socialiste, în problema „legăturii învăţământului cu munca productivă — a legării şcolii cu viaţa". Această experienţă şi aceste succese sînt consecinţa directă a realizărilor obţinute în crearea şi dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului şi comunismului în ultimii ani. Şcoala are sarcina să formeze cadre bine pregătite, care să stăpînească şi să aplice creator în viaţă marile cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, cadre care să fie însufleţite de sentimentul dragostei comuniste faţă de muncă şi oamenii muncii, animate de dorinţa şi năzuinţa de a munci în folosul societăţii. Cel de-al doilea seminar a făcut bilanţul reali-

* Între 15—27 octombrie 1962 a avut loc la Halle în R.D.G. cel de-al doilea seminar politehnic internaţional — la care a participat şi o delegaţie a ţării noastre condusă de tovarăşul Costin Nădejde, adjunct al ministrului învăţământului. Din delegaţie au mai făcut parte tovarăşii: **Eugen Blideanu** — director general adjunct în Ministerul învăţământului şi **Anatolie Chircev** — director adjunct al Institutului de ştiinţe pedagogice.

zărilor obținute de școala țărilor socialiste tocmai în această direcție.

La seminar au luat parte delegați din R. P. Bulgară, R. S. Cehoslovacă, R. P. Mongolă, R. P. Polonă, R. P. Română, R. P. Ungară și Uniunea Republicilor Socialiste Sovietice. Trebuie subliniat în mod deosebit faptul, că la seminar a luat parte pentru prima dată și o delegație a eroicului popor cuban. La seminar a participat și o delegație de observatori din R. P. F. Jugoslavia.

Lucrările seminarului s-au desfășurat în ședințe plenare și pe secții.

În ședințele plenare, lucrările seminarului s-au desfășurat în cinci secții (grupe de lucru): 1) Lucrul manual și munca pe lotul școlar, 2) Învățămîntul politehnic în școlile din regiunile industriale, 3) Învățămîntul politehnic în școlile din regiunile agricole, 4) Problemele pregătirii și perfecționării profesorilor în domeniul învățămîntului politehnic și 5) Problema manualelor didactice pentru învățămîntul politehnic.

Seminarul în ansamblul său a oferit posibilitatea să se realizeze un larg schimb de experiență între țările socialiste, să se cunoască mai îndeaproape rezultatele obținute de școala din țările prietene, perspectivele care stau în fața ei și problemele care frămîntă gîndirea pedagogică, cadrele didactice din aceste țări.

Ca o constatare generală, cel de-al doilea seminar politehnic internațional a adus o mare contribuție la teoria și practica pregătirii politehnice și în producție a elevilor din școala de cultură generală și prin aceasta va contribui la rezolvarea cu succes a marilor sarcini puse de partidele marxist-leniniste în fața școlii din fiecare țară socialistă.

O contribuție valoroasă la lucrările seminarului a constituit referatul prezentat de conducătorul delegației sovietice, tovarășului Kașin, adjunctul ministrului învățămîntului din R.S.F.S.R. Pornind de la sarcinile trasate de Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. și de la legea adoptată de Sovietul Suprem al U.R.S.S. „Cu privire la întărirea legăturii școlii cu viața și la dezvoltarea continuă a sistemului de învățămînt din U.R.S.S.", referatul tovarășului Kașin a prezentat succesele obținute de școala sovietică în ultimii trei ani, în legătură cu legarea învățămîntului de munca productivă și educația prin muncă pe toate treptele învățămîntului de cultură generală.

Educația prin muncă în U.R.S.S. este realizată pe baza unui sistem unitar care se înfăptuiește, începînd cu învățămîntul preșcolar, pînă la școala medie politehnică cu instruire în producție, îmbrăcînd forme variate în procesul de învățămînt, în cadrul activităților extrașcolare și în afară de clasă.

Studiind și generalizînd experiența practică, precum și pe baza cercetărilor întreprinse, pedagogii sovietici au găsit numeroase și variate forme de muncă accesibile vîrstei copiilor preșcolari care să contribuie la formarea personalității lor. Acordîndu-se importanța cuvenită jocului, copiii sînt îndrumați în același timp spre autoservire, spre munci gospodărești care corespund puterii lor, spre îngrijirea plantelor și animalelor etc. În legătură cu aceste activități se urmărește educarea la copii a inițiativei, a răbdării, a capacității de a înfrunta greutățile, a dragostei pentru muncă, a respectului pentru munca oamenilor maturi, a obișnuinței de a lucra în colectiv. De altfel, această experiență a educației prin muncă a preșcolarilor este folosită pe scară largă și în instituțiile preșcolare din celelalte țări socialiste.

Educația prin muncă în școala de 8 ani are un pronunțat caracter politehnic. Urmînd acest principiu, în cursul celor 8 ani copiii primesc un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi nu numai într-un singur fel de muncă, ci în mai multe.

În clasele I — IV pregătirea pentru muncă începe cu familiarizarea elevilor cu cele mai simple operaţii de muncă şi unelte simple manuale. În clasele V—VIII sfera educaţiei prin muncă se lărgeşte, incluzînd nu numai operaţiile tehnice ale lucrului manual, ci şi ale muncii mecanizate, legate de folosirea mecanismelor, maşinilor, meselor de atelier (maşini de perforat, strunguri pentru prelucrarea lemnului şi metalelor, maşini de frezat etc.). Pe lîngă aceasta, elevii din clasele a VIII-a dobîndesc cunoştinţe şi deprinderi pentru lucrări electrotehnice cum ar fi confecţionarea şi repararea aparatelor electrice de încălzit ş.a.

Importanţa care se acordă lucrărilor de atelier reiese şi din faptul că Ministerul Învăţămîntului din R.S.F.S.R. a elaborat un normativ standard privind înzestrarea atelierelor-şcoală pentru şcolile de 8 ani, normativ care a fost aprobat apoi de Consiliul de Miniştri.

O idee deosebit de importantă care a fost subliniată în referat, este aceea că pregătirea elevilor pentru muncă în şcoala de 8 ani trebuie să fie legată strîns cu participarea lor activă, corespunzătoare puterii lor, la munca productivă utilă din punct de vedere social.

În acest scop programul pregătirii pentru muncă din şcoala de 8 ani este conceput în aşa fel, încît în fiecare clasă pregătirea elevilor pentru diferite feluri de munci este legată în mod organic de confecţionarea obiectelor sau de îndeplinirea muncilor care au un caracter util. În felul acesta munca în şcoala de 8 ani dobîndeşte nu numai un caracter educativ, dar şi un caracter de utilitate din punct de vedere social.

Începînd din clasa a III-a în planul de învăţămînt al şcolii de 8 ani sînt prevăzute ore pentru munca utilă din punct de vedere social. La sfîrşitul anului, clasele V—VI prestează cîte o săptămînă, iar clasele VII—VIII cîte două săptămîni de practică în producţie. În felul acesta se creează condiţiile necesare pentru înfăptuirea legăturii dintre învăţămînt şi munca productivă social utilă.

În acelaşi scop se acordă o mare importanţă muncii extraşcolare în domeniul tehnicii şi agriculturii. Pe această cale este asigurată nu numai legătura dintre învăţămînt şi munca productivă social-utilă, dar realizează şi educarea intereselor, înclinaţiilor şi aptitudinilor, dezvoltarea priceperilor creatoare la elevi. Este stimulată pe toate căile munca de experimentare cu caracter de cercetare, care are ca rezultat diferite inovaţii şi descoperiri. A luat o largă dezvoltare în majoritatea şcolilor din U.R.S.S. acest sistem de experimentare de către elevi. De pildă, în regiunea Gorki, un număr de 610 şcoli se ocupă cu astfel de lucrări de experimentare care stimulează forţele creatoare ale elevilor, spiritul lor de investigaţie. Elevii şcolii de 8 ani din Mejborsk (regiunea Kurgansk) au cultivat un nou soi de porumb, denumit de ei „pionerskaia Mejborskaia". Acest soi este acum cultivat în sovhozuri şi colhozuri întrucît se dezvoltă bine în condiţiile Uralilor răsăriteni. Asemenea exemple sînt numeroase.

În legătură cu munca şcolară în domeniul tehnicii, o largă dezvoltare au luat-o cercurile tehnice ale elevilor din şcolile aflate nu numai în centrele industriale, dar şi din cele agricole. De exemplu, cercul tehnic al şcolii din Liadsk (regiunea Pskov) a construit o mică hidrocentrală cu o putere de 6,5 kw şi la aceasta un dig de 65 m lungime. Pentru aprovizionarea şcolii cu apă s-a construit o staţie de pompare a apei; pentru grajdurile de vite ale colhozului s-a construit o conductă de apă, prin forţe proprii. În referat se aduc şi alte multe exemple care ilustrează cum se educă puterea de creaţie tehnică a elevilor în cadrul activităţii extraşcolare.

Din cele arătate mai sus se poate trage concluzia, pe deplin îndreptăţită,

despre rolul deosebit de important al muncii extraşcolare în domeniul tehnicii şi al activităţilor cu caracter experimental din agricultură, pentru ridicarea nivelului politehnic al pregătirii elevilor pentru producţie, pentru dezvoltarea aptitudinilor, a talentelor şi a forţelor de creaţie în procesul muncii social-utile.

Sarcina şcolii de 8 ani, aşa cum s-a arătat în referatul delegaţiei sovietice, este, nu numai să le dea elevilor o pregătire politehnică generală, dar să-i ajute să-şi aleagă în mod judicios profesiunea viitoare. De aceea, o altă sarcină dintre cele mai importante ale şcolii de 8 ani este asigurarea orientării profesionale a elevilor.

Conţinutul muncii de orientare profesională constă în următoarele: 1) elevii sînt informaţi asupra varietăţii profesiunilor din regiunea respectivă; 2) li se arată importanţa fiecărei profesiuni, pentru a li se educa respectul faţă de toate profesiunile; elevii cunosc pe reprezentanţii de seamă ai diferitelor profesiuni; 3) li se explică elevilor ce calităţi şi aptitudini sînt necesare pentru a desfăşura cu succes activitatea profesională recomandată; 4) li se dau indicaţii cu privire la dificultăţile posibile ivite într-o activitate profesională sau alta, precum şi căile de învingere a lor; 5) elevii sînt informaţi asupra schimbărilor ce se produc — prin introducerea tehnicii noi — în caracterul şi în condiţiile de muncă ale diferitelor profesiuni; 6) în rîndul elevilor sînt popularizate cu deosebire profesiunile de cea mai mare importanţă pentru regiunea sau republica respectivă. La fel, se dau indicaţii asupra profesiunilor considerate mai puţin atractive din cauza condiţiilor încă grele de muncă.

Munca de orientare profesională a elevilor se desfăşoară, nu numai de către şcoală în strînsă colaborare cu părinţii. În această muncă sînt atrase şi organizaţiile de masă, Comsomolul, sindicatele şi alte organizaţii obşteşti, precum şi organele învăţămîntului şi chiar întreprinderile locale — conştiente de importanţa recrutării judicioase a cadrelor necesare schimbului de mîine.

Faţă de sistemul educaţiei prin muncă în şcoala de 8 ani, în clasele IX—XI, adică în etapa a II-a a învăţămîntului mediu, legarea învăţămîntului cu munca productivă prezintă o serie de particularităţi esenţiale.

După cum se ştie, pe baza hotărîrii Congresului al XXII-lea al P.C.U.S., în U.R.S.S. se va introduce în următorii zece ani, învăţămîntul mediu obligatoriu. Aceasta va duce la creşterea considerabilă a numărului absolvenţilor şcolii medii. O parte dintre aceşti absolvenţi îşi vor continua studiile în instituţii de învăţămînt superior, dar cea mai mare parte din ei va merge să lucreze în diferite ramuri ale economiei naţionale. Majoritatea absolvenţilor din această categorie se vor încadra în sfera producţiei materiale — în industrie, pe şantiere de construcţie şi în agricultură.

Date fiind aceste condiţii obiective, cea mai importantă sarcină a şcolii medii este de a pregăti tineretul pentru scopul mai sus arătat, adică, pentru munca productivă utilă din punct de vedere social. Trebuie însă precizat că acest scop nu se poate limita numai la educaţia generală pentru muncă, ci el urmăreşte pregătirea pentru o muncă concretă realizată de muncitori cu cea mai înaltă calificare. Această situaţie este determinată de faptul că în perioada construirii desfăşurate a comunismului, progresul tehnico-ştiinţific se realizează în mare măsură prin schimbări radicale ale mijloacelor şi metodelor de producţie. În această perioadă se realizează trecerea de la agregate, la sisteme care permit o organizare rapidă, alegerea regimului optim de lucru, controlul automat al procesului de producţie. Toate acestea determină modificarea caracterului muncii în direcţia întăririi bazelor ei ştiinţifice creatoare. Muncitorul pus

să lucreze în aceste condiţii trebuie să poată cuprinde cu mintea sa întregul proces de producţie, să găsească soluţii noi pentru perfecţionarea mecanismelor şi a întregului sistem de producţie.

Prin urmare, nivelul tehnic înalt al producţiei moderne şi caracterul de masă al şcolii medii sovietice, care devine treptat o şcoală obligatorie, impune cu necesitate ca împreună cu principiul politehnizării şi pe baza acestuia, să fie introdusă şi pregătirea în procesul participării elevilor la munca productivă utilă societăţii. Sarcina principală nouă şi dificilă a şcolii medii superioare este să asigure viitorilor muncitori, o dată cu o cultură generală şi o cultură profesională într-o ramură a economici naţionale sau a culturii.

In momentul de faţă în U.R.S.S. există — datorită eforturilor creatoare ale colectivelor şcolare şi ale instituţiilor de cercetări ştiinţifice — un sistem solid de instruire în producţie în şcoala medie. În prezent, majoritatea şcolilor de 11 ani sînt şcoli cu instruire în producţie, iar procesul de reorganizare a şcolilor pe linia instruirii în producţie va fi încheiat pînă la începutul anului şcolar viitor. Faţă de 85% din elevii care frecventează în prezent clasele medii cu instruire în producţie, în noul an şcolar, absolut toţi elevii vor fi încadraţi în acest sistem de învăţămînt.

O realizare foarte importantă este alcătuirea unor materiale privitoare la cele mai importante profesiuni de masă şi pe ramuri de specialitate, în care elevii pot fi instruiţi în cadrul şcolilor cu instruire în producţie. Numărul profesiunilor în care pot fi instruiţi elevii, se ridică la 380, iar pentru profesiunile care au cea mai largă răspîndire — ţinînd seama de cerinţele economiei naţionale şi de interesele elevilor — au fost elaborate planuri şi programe de învăţămînt. Aceste planuri şi programe sînt diferenţiate, în funcţie de varietatea profilului şi de specificul producţiei industriale şi agricole.

Experienţa acumulată pînă în prezent de şcoala medie cu instrucţie în producţie, dovedeşte că forma de bază a organizării procesului de instruire practică în producţie, în atelierul-şcoală sau în secţiile didactice special amenajate în întreprinderi sînt subordonate condiţiilor din industrie.

Atelierul-şcoală este o parte componentă a întreprinderii. Aici se realizează începutul pregătirii profesionale a elevilor. În clasa a IX-a şi în primul semestru din clasa a X-a elevii fac practică în aceste ateliere. După aceea, elevii sînt repartizaţi la locul de muncă din secţiile de producţie.

Spre deosebire de regiunile industriale, în ţinuturile agricole forma cea mai adecvată a instruirii în producţie este **brigada de producţie** a elevilor (din colhozuri şi sovhozuri). Muncind în aceste brigăzi, elevii învaţă diferite profesiuni agricole cu ajutorul tehnicii care le este pusă la dispoziţie de către colhozuri şi sovhozuri.

Dezvoltarea reţelei şcolilor medii cu instruire în producţie a ridicat o problemă deosebit de importantă, anume problema corelaţiei juste, sub raportul conţinutului şi a volumului, între învăţămîntul de cultură generală, învăţămîntul politehnic şi munca productivă. În această privinţă planurile de învăţămînt ale şcolii de 11 ani prevăd un număr mai mare de ore la disciplinele de cultură generală decît în şcoala de 10 ani. În felul acesta nivelul învăţămîntului de cultură generală creşte în raport cu dezvoltarea ştiinţei şi a tehnicii. În noile programe şcolare s-a prevăzut pentru toate obiectele şi în special pentru matematici, fizică şi chimie, o serie de probleme care ridică simţitor nivelul teoretico-ştiinţific al învăţămîntului. Pe lîngă aceasta, în predarea ştiinţelor naturii este folosit pe larg materialul din producţie, ceea ce contribuie la lăr-

girea orizontului politehnic al elevilor şi la realizarea unei mai strînse legături între cunoştinţele teoretice şi activităţile practice de muncă. În acelaşi sens, instructorii care conduc practica în producţie folosesc tot mai mult în procesul muncii elevilor, cunoştinţele lor, însuşite la obiectele de cultură generală.

O altă problemă importantă este aceea a raportului dintre cunoştinţele teoretice de cultură generală, cele de tehnologie şi munca productivă propriu-zisă.

În funcţie de specificul fiecărei profesiuni, problema raportului dintre cunoştinţele teoretice de cultură generală, cele de tehnologie şi munca productivă propriu-zisă, este rezolvată în mod diferenţiat. S-a pornit de la principiul că, cu cît o profesiune este mai complexă, cu atît mai temeinică şi mai aprofundată trebuie să fie pregătirea teoretică, nu numai în specialitate, dar şi la disciplinele de cultură generală.

Astfel, în cazul profesiunilor de strungar, lăcătuş, frezor etc., pentru pregătirea teoretică este planificat 30—40% din timp, iar pentru munca practică şi în producţie 60—70%. Raportul se schimbă în cazul altor profesiuni, ca în cazul laboranţilor pentru laboratoare chimice, calculatori-programatori. În aceste cazuri, pentru pregătirea teoretică este rezervat 60—70% din timp. Pentru pregătirea programatorilor-calculatori, de exemplu, planul de învăţămînt prevede în mod suplimentar, pe lîngă cursul general de matematică al şcolii medii, calculul diferenţial şi integral, elemente de teoria probabilităţii, calculul aproximaţiei. La fel a fost îmbogăţit şi conţinutul cursului de fizică al şcolii medii superioare cu teme noi: bazele teoriei cinetice-moleculare, electricitatea, oscilaţii şi unde electro-magnetice, proprietatea de undă a luminii, proprietăţile atomului.

Din cele de mai sus se poate vedea că învăţămîntul profesional nu îngustează învăţămîntul de cultură generală şi învăţămîntul politehnic, ci îl aprofundează şi îl lărgeşte într-o însemnată măsură.

★

Contribuţii interesante au adus şi referatele prezentate de către celelalte delegaţii ale ţărilor socialiste.

Referatul susţinut de delegaţia R. S. Cehoslovacă s-a ocupat în special de conţinutul învăţămîntului politehnic şi al educaţiei prin muncă în şcoala generală de 9 ani şi în şcoala medie.

Şcoala de bază avînd ca scop să dea copiilor şi tineretului — în vîrstă de 6—15 ani — bazele educaţiei şi pregătirii pentru muncă, precum şi pregătirea necesară pentru continuarea studiilor, are un pronunţat caracter de cultură generală, politehnică şi de educare prin muncă. Pentru întărirea educaţiei prin muncă, în clasele I—III s-a introdus 1 oră pe săptămînă de activităţi practice, în clasele IV—V cîte 2 ore, iar în clasele VI—IX cîte 3 ore. Conţinutul acestor activităţi este foarte asemănător cu cel existent în U.R.S.S. şi în celelalte ţări socialiste.

În ceea ce priveşte instruirea prin muncă în cadrul şcolii de 9 ani, referatul s-a oprit îndeosebi la cîteva probleme. Prima problemă s-a referit la corelaţia care trebuie să existe între obiectele de cultură generală şi instruirea prin muncă. Întrebarea pe care şi-o pun pedagogii cehoslovaci este aceea dacă predarea bazelor ştiinţelor trebuie să premeargă instruirii prin muncă, sau activitatea practică poate să preceadă însuşirea bazelor ştiinţei. De regulă, instruirea prin muncă — aşa cum s-a arătat în referat — trebuie precedată de însuşirea cunoştinţelor teoretice de bază dar, uneori, raportul poate fi şi inversat.

O altă problemă ridicată este aceea privind pregătirea specială pentru muncă a fetelor, luîndu-se în considerare poziţia femeii atît în societate cît şi în familie. Şcoala socialistă cehoslovacă şi gîndirea

pedagogică se sprijină pe ideea că băieţii şi fetele trebuie să-şi însuşească în esenţă o pregătire politehnică şi o instruire prin muncă în comun, unitară. În acelaşi timp, se ţine seama de faptul că există unele profesiuni mai potrivite pentru femei. De aceea, în planul de învăţămînt la clasa a VIII-a s-a introdus un curs privind bazele teoriei alimentaţiei, pentru care s-au acordat 35 ore anual, iar în clasa a IX-a s-a prevăzut bazele îngrijirii copiilor pentru care s-au afectat de asemenea 33 ore anual. În afară de aceasta, există un curs facultativ „cusutul şi gătitul" — prevăzut pentru clasele VI—IX, care întregeşte pregătirea specială a fetelor.

Sistemul de instruire în producţie a elevilor din şcoala medie cehoslovacă, cu o durată de 3 ani de studiu, se realizează prin introducerea la fiecare an a cîte 2 ore pe săptămînă pentru tehnologie şi a cîte 6 ore pentru munca productivă. Pe lîngă aceasta, elevii anilor de studiu I şi II lucrează neîntrerupt timp de trei săptămîni în producţie (practică continuă).

Trebuie menţionat că în prezent pedagogii cehoslovaci sînt preocupaţi de elaborarea unui sistem complet de pregătire politehnică şi educaţie prin muncă, atît pentru şcoala de bază de 9 ani, cît şi pentru şcoala medie de cultură generală.

Delegaţia R. P. Ungară s-a oprit mai ales la sistemul de instruire în producţie în şcoala medie. Acest sistem constă în 5 zile de învăţămînt teoretic şi 1 zi pe săptămînă în producţie, în vederea unei pregătiri profesionale preliminare. În cadrul acestei pregătiri se prevăd 2 ore de învăţămînt teoretic-profesional şi 4 ore de practică în producţie. Obiectivul principal al pregătirii profesionale constă în realizarea educaţiei prin muncă. În cursul acestei pregătiri elevii îşi însuşesc în cei 4 ani de studii cunoştinţele de bază teoretice şi practice comune unor profesiuni înrudite. Experienţa arată că în unele cazuri izolate (agricultură, industria textilă) o singură zi pe săptămînă de instruire în producţie este suficientă pentru obţinerea nivelului de pregătire a unui muncitor calificat.

Elevii care au participat la instruirea profesională preliminară pot trece o dată cu examenul de maturitate şi un examen de calificare. Dacă acest examen este trecut cu succes, elevii pot să obţină calificarea de muncitor specializat, într-un interval de timp mai redus în producţie.

În R. P. Ungară se experimentează şi un alt sistem de instruire practică în producţie, în cadrul aşa-zisei şcoli medii profesionale. Aceasta este o şcoală care concomitent cu maturitatea dă posibilitate elevilor să dobîndească o calificare de muncitor. În acest sistem elevii participă 2 zile pe săptămînă în producţie, iar în ultimul an al şcolii medii 3 zile pe săptămînă. După încheierea anului şcolar elevii mai efectuează timp de 4 săptămîni practică continuă în producţie. Acest sistem se experimentează într-un număr de 75 de şcoli medii.

Referatul delegaţiei R. P. Bulgaria a fost axat pe problema legării învăţămîntului de producţia agricolă realizat în şcoala medie de 12 ani. Pentru pregătirea agricolă a elevilor se prevede cîte o zi de practică pe săptămînă în clasele IX—X şi cîte 2 zile — în clasele XI—XII. La sfîrşitul anului are loc practica continuă de 2 săptămîni. Profesiunile în care se pregătesc elevii sînt variate: mecanici agricoli, pomicultori, viticultori, legumicultori, zootehnicieni etc.

Datorită caracterului muncilor agricole, în general orele de învăţămînt teoretic sînt prevăzute mai mult iarna, iar lucrările practice sînt comasate în celelalte anotimpuri. Lucrările practice se efectuează în gospodăriile agricole colective care pun la dispoziţia şcolilor terenuri necesare şi mijloace de producţie, în care scop se încheie contracte între şcoală şi

gospodărie. Elevii lucrează organizaţi în brigăzi de muncă.

O atenţie deosebită se acordă în şcoala medie educării atitudinii pozitive şi a dragostei faţă de munca agricolă, urmărindu-se ca numărul elevilor care doresc să îmbrăţişeze profesiuni agricole să sporească continuu. Experienţa arată, că rezultate bune se obţin acolo unde profesorii le explică elevilor rolul ştiinţei, tehnicii, electrificării pentru sporirea producţiei agricole, pentru uşurarea muncii omului, pentru asigurarea bunăstării materiale.

Activitatea extraşcolară, ca o completare a pregătirii politehnice a elevilor în şcoala de cultură generală, a constituit obiectul unei expuneri interesante a delegaţiei R. P. Polone. În acest domeniu a reieşit că şcoala poloneză a acumulat o experienţă bogată. Această activitate extraşcolară este călăuzită de cîteva principii de bază: să stimuleze interesul elevilor pentru tehnică, să ofere posibilităţi de a îmbina munca fizică cu cea intelectuală, să le formeze deprinderi tehnice în procesul de producere a unor bunuri de utilitate socială, să asigure o preorientare profesională pentru profesiuni tehnice, ţinînd seama de nevoile economiei şi de scopurile educaţiei. În preorientarea profesională un rol important îl joacă informarea elevilor asupra diferitelor profesiuni şi arătarea rolului lor social, legat de progresul tehnicii şi de variatele ei posibilităţi de aplicare. Necesitatea acestei preorientări se resimte cu atît mai mult, cu cît, după cum rezultă din datele cercetărilor efectuate de pedagogi în anul 1961, arată că majoritatea absolvenţilor şcolii de 8 ani îşi aleg viitoarea profesiune fără suficient discernămînt sau nici nu reflectează la problema alegerii unei profesiuni.

În cadrul seminarului au mai fost prezentate referate de către delegaţiile R.S.S. Ucrainene, R.S.S. Gruzine, R.P. Mongole.

Experienţa îmbinării învăţămîntului cu munca productivă în aceste republici este în linii generale aceeaşi ca şi în celelalte ţări socialiste, cu unele particularităţi dictate de condiţiile locale. Astfel, de exemplu, în R.P. Mongolă, în instruirea practică în producţie predomină orientarea spre profesiuni legate de creşterea animalelor, iar în R.S.S. Gruzină un loc important îşi găseşte pregătirea practică a elevilor legată de cultura ceaiului, viţei de vie şi a pomilor fructiferi.

Seminarul a prilejuit să se cunoască şi experienţa şcolii din R.P.F. Iugoslavia care se orientează spre realizarea învăţămîntului politehnic şi a instruirii elevilor în producţie. În şcoala medie, a cărei durată este de 4 ani, s-a introdus o zi de practică în producţie pentru care s-au afectat 6—8 ore.

Participanţii la seminar au urmărit cu viu interes bogata expunere a delegaţiei cubane cu privire la situaţia învăţămîntului în Cuba, realizările obţinute pe linia revoluţiei culturale, lichidarea neştiinţei de carte şi organizarea şcolii în spiritul ideilor revoluţiei populare. Problema educaţiei tineretului — aşa cum sublinia Fidel Castro — este una dintre cele mai importante probleme ale revoluţiei. De aceea, întregul popor cuban acordă tot sprijinul operei de reconstrucţie a şcolii care se desfăşoară pe un plan larg. La baza reorganizării şcolii — aşa cum arată delegaţia cubană — stau principiile marxism-leninismului aplicate creator la condiţiile specifice ale Cubei.

Efortul actual în procesul de reorganizare a şcolii constă în legarea învăţămîntului cu munca productivă în scopul dezvoltării multilaterale a tineretului şcolar. În viitor veriga de bază a învăţămîntului va fi şcoala unitară şi politehnică de 9 ani în care munca elevilor în ateliere şi în agricultură va ocupa un loc important.

★

În cadrul seminarului a fost înfăţişată pe larg experienţa şcolii din R. D. Germană.

Înainte de a trece la prezentarea experienţei şcolii din R. D. G. pe linia realizării învăţămîntului politehnic şi a legării şcolii de producţie, este necesar să arătăm care este structura organizatorică a acestei şcoli.

În R. D. G. veriga de bază a învăţămîntului o constituie şcoala medie politehnică de cultură generală cu durata de 10 ani, care se înfăptuieşte în mod treptat.

Se prevede ca în anul 1964 şcoala de 10 ani să fie complet generalizată.

În afară de şcoala medie politehnică de cultură generală, de 10 ani, în R. D. G. există şi un număr restrîns de şcoli medii de cultură generală care au durata de şcolarizare de 12 ani. Această şcoală cuprinde clasele IX—XII şi funcţionează în trei secţii:

a) secţia modernă — unde accentul se pune pe studiul limbilor moderne;

b) secţia reală — în care locul principal îl are studiul matematicii, fizicii şi chimiei;

c) secţia clasică — care se caracterizează prin studiul limbilor clasice.

În aceste şcoli se primesc elevii care au promovat clasa a VIII-a a şcolii de 10 ani.

Şcoala medie politehnică de cultură generală cu durata de 12 ani pregăteşte elevii în special pentru învăţămîntul superior.

Trebuie menţionat faptul că toţi absolvenţii şcolii de 12 ani sînt obligaţi să efectueze o practică în producţie timp de un an şi după aceea se pot prezenta la învăţămîntul superior.

În referatul său, ministrul învăţămîntului, prof. univ. dr. Lemnitz a făcut o amplă şi documentată expunere asupra problemelor pregătirii tinerctului din R. D. G. pentru viaţă, asupra dezvoltării lui multilaterale prin realizarea principiului şcolii noi, acela al îmbinării procesului instructiv-educativ cu munca productivă.

În acelaşi spirit, oamenii de ştiinţă, academicieni, conducători ai diferitelor institute de cercetări din domeniul ştiinţelor naturii, au dezbătut pe larg problema cum poate fi îmbunătăţit mai departe învăţămîntul ştiinţelor naturii şi matematicii ca bază şi componentă hotărîtoare a instrucţiei politehnice în şcoala socialistă. S-a pus în discuţie şi problema folosirii noilor mijloace tehnice pentru o cît mai bună organizare a lucrărilor practice şi de laborator (la fizică, chimie, ştiinţe naturale) în strînsă unitate cu procesul tehnologic al producţiei, aceasta în scopul de a spori eficienţa învăţămîntului în ceea ce priveşte dezvoltarea la elevi a priceperilor de a aplica legile şi principiile de fizică, chimie etc. în procesul muncii productive. La şedinţele plenare au fost expuse realizările obţinute în această direcţie (cu o amplă documentaţie tehnică), au fost formulate propuneri şi sugestii menite să contribuie la îmbunătăţirea procesului de învăţămînt.

Numeroşi reprezentanţi ai ştiinţei pedagogice din R. D. G. au prezentat referate în legătură cu problema ridicării calităţii instrucţiei şi educaţiei prin aplicarea principiului politehnizării şi a participării elevilor la munca productivă; în legătură cu dezvoltarea în viitor a corelaţiei dintre învăţămîntul de cultură generală, politehnic şi pregătirea profesională în scopul ca cele trei aspecte să se închege şi să constituie o unitate organică; în legătură cu intensificarea învăţării şi sporirea puterii educative a muncii.

Toate aceste probleme au fost dezbătute în cadrul mai multor referate din partea cadrelor didactice — educatoare la grădiniţele de copii, învăţători care predau la clasele I—IV şi profesori de diferite specialităţi — care au împărtăşit experienţa lor, succesele pe care le-au obţinut în instruirea şi educarea elevilor.

Problemele îmbinării învățămîntului cu munca productivă s-au bucurat de atenția cuvenită și din partea conducerii întreprinderilor industriale, din partea instructorilor și a muncitorilor din secțiile de producție, din partea muncitorilor din gospodăriile agricole colective și de stat. Cu toții au arătat în mod convingător cum se ocupă elevii care au fost repartizați în unitățile lor în diferite locuri de muncă, cum îi ajută să-și însușească cunoștințele practice, să-și formeze deprinderi profesionale, cum le educă dragostea față de muncă, respectul față de bunul obștesc, dorința de a munci spre folosul societății. Pentru toți participanții la seminar a apărut clar faptul că mulți dintre muncitori consideră ca o datorie patriotică sarcina de a pregăti „schimbul de mîine", de a le transmite elevilor experiența lor de viață.

Impresionante și pline de învățămînt au fost și expunerile studenților și ale elevilor, care în cuvinte emoționante, de caldă recunoștință față de muncitori, au arătat ce au învățat ei de la aceștia în timpul anilor de practică în producție, ce schimbări s-au produs în atitudinea lor față de munca fizică pe care au îndrăgit-o tot mai mult, o bună parte dintre elevi dorind ca după absolvirea școlii să rămînă ca muncitori în întreprinderile în care au învățat meserie.

Din referate, expuneri, discuții și intervențiile făcute de tovarășii germani, participanții la seminar au avut posibilitatea să-și formeze o imagine clară cu privire la situația școlii germane în problema legării învățămîntului cu munca productivă și a educației prin muncă.

Realizarea principiului politehnizării și a educației prin muncă în școala din R.D.G. îmbracă forme specifice în clasele I—VI, în clasele VII—VIII, IX—X și clasele XI—XII ale școlii medii extinse.

În ceea ce privește clasele I—VI se pornește de la principiul just că elevii trebuie să fie atrași de timpuriu în munca productivă. Este scoasă în evidență ideea că învățămîntul practic în clasele I—VI trebuie să manifeste cerințe mai mari față de puterile spirituale ale copiilor, iar eficiența lui crește dacă el este fundamentat în mod sistematic pe cunoștințele și deprinderile dobîndite la alte materii de învățămînt. Aceasta este de altfel și direcția principală a legării teoriei cu practica. Astfel, în activitățile practice ale copiilor pot fi valorificate deprinderile lor de calcul, priceperile lor de a lucra cu forme geometrice etc. Este indicat să fie aplicate pe o scară mai largă acele forme ale învățămîntului practic care contribuie la dezvoltarea gîndirii independente, a priceperilor tehnico-constructive ale elevilor. Pe această cale se creează baza pentru studiul mașinilor în clasele mai mari. În același timp, se vor da elevilor într-o formă simplă cunoștințe despre organizarea economică a celor mai importante ramuri de producție din ținutul natal, despre tehnologia unor secții din uzinele respective.

Munca elevilor începînd din primele clase ale școlii este legată de lupta politică pentru noua viață socialistă. Pe măsura puterilor lor, elevii ajută la crearea acestei vieți și în felul acesta li se educă o atitudine socialistă față de munca și avutul obștesc, ei sînt pregătiți pentru a munci în folosul poporului.

În strînsă legătură cu această problemă în școala germană se acordă o mare importanță muncii extrașcolare și de folos obștesc. Se citează numeroase cazuri de participare a elevilor la astfel de munci: începînd din clasa a III-a în unele școli elevii fac singuri curățenia în sălile de clasă, unii elevi confecționează diferite jucării pentru grădinițe și creșe, alții cultivă legume și fructe pentru cantina școlii.

Preocuparea Ministerului Învățămîntului pentru a spori la maximum eficiența educativă a muncii patriotice se vede și din faptul că a trasat Institutului cen-

tral de ştiinţe pedagogice să elaboreze **un sistem al muncii de folos obştesc** care să prevadă autoservirea în şcoli, munca de creare şi păstrare a bunurilor în clădirea şcolară şi pe lotul şcolar, îngrijirea parcurilor, munca în colectivele tehnico-agrotehnice, participarea la iniţiativele patriotice ale organizaţiilor de copii şi de tineret.

Îmbinarea învăţămîntului cu munca productivă şi educaţia prin muncă îmbracă forme specifice în clasele VII—VIII, verificate în practică prin experienţa şcolilor din ultimii ani.

Începînd cu clasa a VII-a elevii sînt instruiţi **în atelierele şi cabinetele politehnice** ale întreprinderilor, iar spre sfîrşitul clasei a VIII-a în măsura în care condiţiile întreprinderilor o permit, încep să muncească nemijlocit în producţie.

Cabinetele politehnice care s-au înfiinţat în ultimii ani în multe şcoli şi întreprinderi sînt de o deosebită importanţă în transmiterea — însuşirea — sistematică a cunoştinţelor generale de tehnică. În aceste cabinete elevii la cursul „Studiul maşinilor" învaţă să cunoască elementele maşinilor şi prin lucrările practice de montare şi demontare înţeleg modul lor de funcţionare. În multe întreprinderi funcţionează astfel de cabinete utilate cu materiale pentru diferite teme ale cursurilor de specialitate. Multe din aceste materiale sînt confecţionate de către elevii înşişi (confecţionarea de scule, de materiale demonstrative, repararea unor maşini reformate etc.) în orele de practică în producţie („Ziua de învăţămînt în producţie"). În aceste cabinete elevii au posibilitatea să facă tot felul de „experimente tehnice", lucrări de montare-demontare, dobîndind astfel primele deprinderi de muncă. Se atrage atenţia, însă, asupra faptului că numai în strînsă unitate cu munca din uzină cabinetele îşi îndeplinesc funcţia lor. Trebuie combătută tendinţa de a instrui elevii numai în cabinete, în mod izolat de producţie.

Prin urmare, pregătirea elevilor din clasele VII—VIII pentru producţie constă în următoarele:

În aceste clase se continuă instrucţia politehnică a elevilor. Ei dobîndesc cunoştinţe, priceperi şi deprinderi temeinice pentru a lucra cu maşini, scule şi prelucrarea unor materii prime.

În clasa a VII-a elevii lucrează în ateliere, iar la sfîrşitul clasei a VIII-a, după cum s-a mai arătat, ei încep munca în secţiile productive în mod diferenţiat, în funcţie de condiţiile din uzine.

În cabinetele politehnice, o dată cu aceasta, se realizează şi un învăţămînt general-tehnic (desen tehnic, bazele economiei, ale tehnologiei materialelor şi mecanica).

Tot în acest timp elevii trebuie să se decidă asupra profesiunii lor viitoare, în dependenţă de cerinţele economiei naţionale precum şi de interesele şi înclinaţiile lor.

În multe întreprinderi conducerile acestora, în colaborare cu şcoala, reuşesc să repartizeze elevii la locurile de muncă în concordanţă cu interesele acestora. Ca urmare a acestui fapt, întreprinderile reuşesc să-şi recruteze cadre pentru schimbul de mîine. Se citează cazul unei întreprinderi din Dresda (Sondermaschinenwerke) unde în anul şcolar 1960—1961, din 65 elevi, 22 au rămas ca ucenici în întreprindere, iar în anul următor din 40 de locuri libere de ucenici, 25 au fost ocupate de elevii care au lucrat acolo în cadrul zilei de muncă în producţie.

Pentru justa dezvoltare a intereselor profesionale, un rol însemnat îl au cercurile pionierilor şi şcolarilor. În cercurile tinerilor naturalişti, tehnicieni şi artişti sînt cuprinşi peste 513 600 elevi.

În ceea ce priveşte realizarea sarcinilor învăţămîntului politehnic şi a educaţiei prin muncă în clasele IX—X — ziua de instruire practică în producţia

socialistă a devenit o parte integrantă a învățămîntului elevilor din aceste clase.

Elevii din clasele IX—X continuă instrucția politehnică sub forma obiectelor de învățămînt tehnice generale (studiul mașinilor și electrotehnica), concomitent însă începînd din clasa a IX-a începe și instruirea profesională. Avantajele îmbinării instrucției de cultură generală, politehnică și profesională trebuie folosite în așa fel, încît elevii să primească o pregătire profesională de profil larg, în raport cu progresul tehnico-economic. După terminarea școlii de 10 ani, o parte a elevilor poate să intre direct în producție pentru a se califica mai departe în cadrul sistemului de calificare pentru adulți, iar o altă parte își desăvîrșește calificarea profesională într-o etapă suplimentară de calificare, a cărei durată pentru multe profesii nu depășește un an.

Eficiența sistemului actual de instruire practică în producție se poate aprecia și după faptul, că în prezent numeroși elevi din clasa a IX-a și a X-a au elaborat propuneri de inovații și au desfășurat munci de înaltă productivitate. La aceste rezultate s-a ajuns datorită faptului că întreprinderile au însărcinat pe cei mai buni muncitori cu instruirea elevilor, maiștrii și profesorii au sprijinit învățămîntul politehnic, iar mulți profesori din școala de cultură generală și-au însușit cunoștințe și deprinderi politehnice și pe această bază realizează în predare o mai strînsă legătură între cunoștințele teoretice și activitățile practice de muncă.

Problema orientării profesionale a elevilor din clasele IX—X se pune în egală măsură ca și în celelalte clase, pe baza aceluiași principiu al îmbinării intereselor individuale cu cele sociale, luîndu-se în considerare și condițiile economice locale. Din referate și discuții rezultă că în alegerea profesiunii trebuie întărită influența pe care o exercită studiul mașinilor și însăși ziua de instruire practică în producție. În această privință datele cercetărilor efectuate de dr. H. Klemm (Leipzig) asupra a circa 2 000 de elevi, arată că situația nu este satisfăcătoare. În cazul a 69% dintre elevii clasei a IX-a alegerea profesiunii nu este determinată de ziua de instruire în producție. La clasa a X-a situația este analogă. În general, decalajul între interesele profesionale și ziua de instruire în producție, s-a găsit la 57% dintre elevi și la 84% dintre fete. Constatarea ce se desprinde, este că învățămîntul politehnic orientează în prezent insuficient pe elevi spre profesiunile industriei textile, de construcții, de asistență socială și de deservire publică. Ar fi necesar ca elevii să fie repartizați pe lîngă locuri stabile de muncă (acolo unde întreprinderea are nevoie de cadre). Schimbarea continuă a locului de muncă exercită o influență negativă: împiedică elevul să cunoască mai bine o anumită muncă și duce la o învățare superficială. În aceste condiții nu se pot forma interese profesionale bine orientate și consolidate.

În școala de 10 ani, se realizează o strînsă legătură între instruirea generală și cea politehnică, și pregătește pe elevi într-o anumită măsură pentru activitatea profesională.

Privitor la problemele școlii medii de 12 ani se poate spune că ea a început să devină o școală a calificării profesionale depline. În prezent, după o verificare experimentală în cadrul a 75 de școli, unde obținerea examenului de maturitate este legată de dobîndirea unei calificări profesionale, depline, elevii primind, o dată cu certificatul de maturitate și o adeverință de muncitor calificat, s-a trecut la introducerea acestui sistem la toate școlile de 12 ani (în 1962).

În strînsă legătură cu sarcinile care stau în fața școlii socialiste germane, pe linia îmbinării învățămîntului cu munca productivă, s-au mai dezbătut în seminar și o serie de alte probleme care condiționează în mare măsură realizarea acestor

obiective: realizarea învăţămîntului intensiv, ridicarea calităţii pregătirii elevilor, întărirea studiului ştiinţelor naturii şi matematicii, îmbunătăţirea sistemului de pregătire şi perfecţionare a cadrelor didactice, dezvoltarea bazei materiale a şcolilor şi dotarea lor cu materiale didactice tot mai moderne. Toate aceste probleme constituie obiectivele cercetării Institutului pedagogic central german, care antrenează în jurul său largi colective de profesori, specialişti, oameni de ştiinţă, tehnicieni din producţie etc.

★

Alături de celelalte ţări socialiste şi delegaţia ţării noastre şi-a adus partea de contribuţie la lucrările seminarului.

În cadrul şedinţelor plenare, şeful delegaţiei R. P. R. a susţinut referatul cu tema **„Contribuţia ştiinţelor naturii şi a matematicii în pregătirea pentru producţie a elevilor"** [1]. Referatul a fost urmărit cu viu interes şi apreciat în mai multe rînduri în discuţiile din seminar.

În cadrul lucrărilor pe secţii, s-a susţinut referatul cu tema **„Legarea învăţămîntului de producţia agricolă în şcolile de 8 ani din mediul sătesc"** (în secţia a III-a) referat care, de asemenea a fost urmărit cu interes.

La consfătuirea finală privind colaborarea, delegaţia noastră a făcut o informare în legătură cu munca de cercetare, ştiinţifică din R. P. R., privind problemele instruirii practice în producţie a elevilor.

De o deosebită apreciere s-a bucurat expoziţia organizată de delegaţia ţării noastre în cadrul expoziţiei generale a seminarului. Expoziţia a cuprins materiale didactice şi aparatură legate de predarea fizicii şi chimiei în lumina sarcinilor învăţămîntului politehnic, precum şi truse de instrumente pentru lucrări practice de prelucrare a lemnului şi a metalelor. De asemenea, au fost cercetate cu mult interes unele manuale şcolare expuse la expoziţie, îndeosebi cele de matematică şi fizică.

În cadrul programului de vizionare de filme didactice, delegaţia romînă a prezentat filmele: „Semiconductorii" şi „Termocentrale". Aceste filme au fost apreciate ca realizări importante ale şcolii noastre pe linia producţiei de material didactic audio-vizual în lumina cerinţelor învăţămîntului politehnic.

În programul seminarului au fost prevăzute vizite în şcoli, întreprinderi, gospodării agricole colective, întruniri cu cadre didactice din R. D. G. participante la seminar etc.

Delegaţia noastră a vizitat Şcoala medie politehnică de 10 ani „August Franke" din Halle, Şcoala medie agricolă din Kayna, întreprinderea chimică „Leuna", unde elevii unor şcoli medii din localitate fac practică în producţie. Cu acest prilej am observat cum sînt repartizaţi elevii la locurile de muncă în producţie, cum li se face instructajul tehnologic şi cum efectuează practica propriu-zisă.

★

Referatele şi discuţiile purtate în seminar au scos în evidenţă rezultatele însemnate obţinute de toate ţările socialiste în realizarea principiilor marxist-leniniste ale învăţămîntului politehnic şi a educaţiei prin muncă.

A reieşit clar, că deşi în unele ţări socialiste instruirea practică în producţie se realizează în două zile pe săptămînă, şi în dependenţă de aceste sisteme, unele urmăresc să asigure o calificare profesională a absolvenţilor şcolii medii, iar altele urmăresc numai o iniţiere în pregătirea profesională — situaţie determinată de un complex de factori în fiecare ţară socialistă — cu toate acestea, scopul final pe care îl urmăreşte şcoala socialistă din toate ţările, principalele căi şi metode în pregătirea tineretului pentru viaţa socialistă şi comunistă, sînt aceleaşi.

[1] Vezi Revista de pedagogie nr. 12/1962.

În același timp a reieșit concluzia că succesul fiecărei țări socialiste în domeniul pregătirii tineretului pentru viață, depinde într-o mare măsură de folosirea experienței colective a țărilor frățești. În acest sens a rezultat necesitatea întăririi și intensificării schimbului de experiență și a colaborării pentru a rezolva în comun problemele dezvoltării în viitor a școlii.

Problematica, conținutul și formele acestei colaborări au constituit obiectul consfătuirii delegațiilor în partea finală a seminarului. La această consfătuire fiecare delegație a prezentat o scurtă informare pe tema „Situația, proiectele, metodele de cercetare în domeniul învățământului politehnic și a educației prin muncă — propuneri pentru coordonarea activității în această privință".

Fiecare delegație a făcut informarea în legătură cu tema dată și a formulat propuneri privind colaborarea.

Din informări și discuții s-au desprins următoarele propuneri referitoare la întărirea colaborării pe viitor:

— Schimb permanent de informații în problemele învățământului politehnic și a educației prin muncă, prin planul de cercetare pe teme înrudite, prin publicații. S-a propus publicarea rezultatelor preliminare obținute de diferite țări în „Izvestia Academii Pedagoghiceskih Nauk RSFSR", precum și traducerea în limbi străine a „Referatelor Academiei de științe pedagogice din RSFSR".

— Organizarea unor grupe de specialiști din diferite țări pentru cercetarea anumitor teme complexe. În legătură cu aceasta s-a pus și problema editării unei publicații periodice internaționale în care să fie consemnate rezultatele cercetărilor.

— Realizarea unor colocvii periodice cu anumite teme în scopul adîncirii unor aspecte ale învățămîntului politehnic și educației prin muncă.

— Schimb reciproc de delegații formate din specialiști care să studieze mai mult timp experiența țării respective.

— Asigurarea unei colaborări mai intensive între Institutele de științe pedagogice ale țărilor socialiste.

Întrucît cele două seminarii politehnice internaționale — din U.R.S.S. și R.D.G. — și-au dovedit pe deplin eficacitatea, delegațiile și-au exprimat în unanimitate părerea ca și în viitor să fie continuate asemenea seminarii.

Lucrările seminarului au scos puternic în evidență munca laborioasă care se desfășoară în toate țările socialiste în vederea ridicării nivelului științific al învățămîntului și a legării lui mai strînse de activitatea productivă.

PROBLEME ACTUALE ALE ȘCOLII ITALIENE

Traducînd în viață principiul coexistenței pașnice între țări cu sisteme sociale diferite, statul nostru democrat-popular lărgește cadrul relațiilor în domeniul economic, științific și cultural.

Pe linia dezvoltării relațiilor culturale au loc vizite ale diferiților oameni de știință și cultură progresiști din țările capitaliste.

Printre personalitățile de seamă care ne-au vizitat țara în ultima vreme se numără și profesorul Luigi Volpicelli, directorul Institutului de științe pedagogice de pe lîngă Universitatea din Roma și director al revistei „I problemi della pedagogia".

Personalitatea profesorului Luigi Volpicelli este cunoscută opiniei pedagogice din

țara noastră prin intermediul diferitelor publicații de specialitate, între care revistele: „I problemi della pedagogia" al cărei fondator este, „I diritti della scuola", precum și printr-o serie de opere pedagogice pe care le-a elaborat de-a lungul bogatei sale activități didactice și științifice. Între operele principale elaborate de profesorul Luigi Volpicelli se numără: „Tra la scuola di oggi e quella di domani", scrisă în 1935, „La scuola italiana dopo la riforma del 23" (1939), „Teoria della scuola moderna" (1951), „Le cupole del Cremlino" (1957), „La scuola in Italia e il problema sociale" (1959) ș.a.

Prin operele sale precum și printr-o serie de articole publicate în revistele de specialitate, Luigi Volpicelli militează pentru o „școală a valorilor", o școală care să dea tineretului cunoștințe superioare, legate de nevoile vieții contemporane.

Într-unul din studiile sale, „Contro la scuola unica", Luigi Volpicelli obiectează asupra unor probleme cuprinse în proiectul de lege al Ministrului instrucțiunii publice, care deși susține ideea unei școli unice, nu ține seama de o serie de aspecte sociale concrete. În cartea sa, profesorul Volpicelli nu neagă în principiu ideea școlii unice, ci militează pentru o școală „care să corespundă" ambianței sociale a țării; numai așa „școala unică" poate deveni activă și operantă. Reforma școlară în concepția lui Volpicelli trebuie să țină seama de o serie de factori locali, istorici, economici și geografici.

Profesorul Luigii Volpicelli consideră că reforma școlii va trebui să contribuie la scoaterea acesteia de sub influența „scopurilor politice".

După părerea profesorului Volpicelli, primul pas în realizarea unei școli unice trebuie făcut prin înlăturarea „inegalităților sociale, privilegiilor, condițiilor economice proaste ale multor pături ale societății". Mijloacele de înlăturare a acestor nedreptăți sociale apar cu mai puțină claritate în concepția pedagogului italian.

Vizita în țara noastră a pedagogului italian Luigi Volpicelli a prilejuit un rodnic schimb de informații asupra problemelor actuale ale învățământului și pedagogiei din cele două țări. Astfel, profesorul Volpicelli, vizitînd universitățile din București, Iași și Cluj, unde a avut întîlniri cu cadrele didactice și studenții, s-a interesat de problemele privind structura și conținutul învățămîntului, precum și de condițiile de învățătură și de trai ale studenților romîni.

În timpul vizitei sale în țara noastră profesorul Volpicelli a avut întîlniri cu conducerea și cercetătorii Institutului de științe pedagogice, interesîndu-se de modul de organizare și mersul cercetărilor pedagogice. De asemenea, a luat cunoștință de activitatea filialelor Institutului de științe pedagogice din Iași și Cluj, precum și de activitatea unor școli de 8 ani și a unor școli medii de cultură generală. Vizitele făcute la întreprinderi, instituții de cultură și artă din Capitală și provincie i-au dat prilejul oaspetelui să ia cunoștință de realizările regimului nostru în domeniul învățămîntului și în celelalte sectoare de activitate ale vieții social-economice.

În discuțiile cu cadre didactice de la universități și de la școlile de cultură generală din țara noastră profesorul Volpicelli le-a informat asupra problemelor actuale ce stau în fața școlii și pedagogiei din Italia. În cadrul celor patru conferințe expuse în fața cercetătorilor și a numeroase cadre didactice universitare din diferite centre din țară, pedagogul Volpicelli a insistat îndeosebi asupra principalelor orientări din pedagogia italiană și în special în ce privește structura și conținutul învățămîntului din Italia.

Dintr-o serie de relatări și informații ale pedagogului Luigi Volpicelli, precum și din conținutul unor materiale obținute

în cadrul schimbului de publicaţii [1], rezultă faptul că din ce în ce mai mult se intensifică acţiunea forţelor politice şi culturale progresiste din Italia, în vederea reînnoirii şi dezvoltării în spirit progresist a instituţiilor de învăţămînt şi a întregii culturi italiene.

Un număr tot mai mare de oameni de cultură din Italia au posibilitatea să ia cunoştinţă de marile succese înregistrate de ştiinţa modernă, îndeosebi de realizările Uniunii Sovietice, şi luptă ca şi şcoala italiană să ţină pasul cu dezvoltarea ştiinţei şi culturii, să se dezvolte pe principiile democraţiei.

Reflectînd contradicţiile adînci din baza economică a modului de producţie capitalist, şcoala italiană trece — aşa cum constată cercurile largi ale opiniei publice — printr-o criză fără precedent. Problema mult discutată la ordinea zilei, ca un fapt care determină într-o largă măsură starea de lucruri în care se află şcoala italiană, este aceea a **relaţiilor dintre stat şi instituţiile de învăţămînt particulare.**

Reţeaua instituţiilor de învăţămînt din Italia este în genere largă, însă, de regulă, aceste instituţii sînt administrate în mare parte de biserica catolică sau sînt dependente de ea. Această situaţie este apreciată de profesorul Luigi Volpicelli ca fiind gravă mai ales pentru faptul că deşi Ministerul este împotriva şcolilor particulare — pe motiv că acestea ar fi preocupate de cîştig — funcţionarii Ministerului fac înlesniri şcolii bisericeşti „întrucît soarta lor depinde de episcopi, care îi pot ajuta în carieră".

Cu toate că în articolul 30 din Constituţia Italiei se spune că arta şi ştiinţa sînt libere şi liber e şi învăţămîntul particular, **fără ca acesta să cadă în sarcina statului,** guvernele democrate-creştine, conduse de Fanfani şi Segni au prezentat parlamentului „un plan de 10 ani", care, dacă ar fi aprobat şi aplicat ar putea chipurile astfel „rezolva" problemele acute ale şcolii italiene (planul se referă în special la alocarea unor fonduri pentru construcţia de săli de clasă, pregătirea profesorilor ş.a.). În fond, întregul „plan de 10 ani" constituie un mijloc de a asigura şcolilor de sub oblăduirea catolicilor ajutor financiar din bugetul statului. Politica adoptată de guvernele democrat-creştine în problemele învăţămîntului ţinteşte la subordonarea şcolii de către biserică pe două laturi principale, prin clericalizarea întregului conţinut al învăţămîntului şi, în al doilea rînd, prin lărgirea reţelei şcolilor particulare dependente de biserică.

Presiunile exercitate de biserică în vederea întăririi monopolului asupra şcolii italiene au produs o puternică reacţie negativă din partea opiniei publice. Are loc o adîncire continuă a contradicţiilor dintre democrat-creştini, pe de o parte şi partidele democratice neclericale şi celelalte forţe de stînga, pe de altă parte.

Profesorul Luigi Volpicelli apreciază că este posibilă înfăptuirea unei reforme şcolare care să lichideze viciile organice ale învăţămîntului din Italia, numai o dată cu reînnoirea democratică a societăţii italiene şi prin unirea forţelor sociale şi politice interesate în progresul social şi cultural al Italiei.

Criza învăţămîntului din Italia a cuprins toate verigile sistemului şcolar, de la grădiniţe şi pînă la universităţi şi institute de învăţămînt superior.

În grădiniţele de copii, care se numesc **şcoli materne,** sînt cuprinşi abia o treime din copiii în vîrstă de la 3 la 6 ani. La aceasta se mai adaugă şi faptul că în marea lor majoritate şcolile materne aparţin persoanelor particulare sau organizaţiilor religioase.

Educaţia primită de copii în aceste instituţii are un caracter religios. Educa-

[1] „L'insegnamento secondario", „Scuola di base e addestramento di massa", „I problemi della pedagogia" ş.a.

toarele, care sînt recrutate dintre călugăriţe, îşi întemeiază procesul educativ pe convorbiri cu teme religioase, îi învaţă rugăciuni şi cîntece religioase etc.

Şcoala elementară, cu durata de 5 ani, cuprinde copii în vîrstă de la 6 la 11 ani. Ea este compusă din două cicluri, primul cu durata de 2 ani, consacrat unui învăţămînt general de bază, al doilea, cu durata de 3 ani este consacrat unui învăţămînt integral şi unificat. Şcoala elementară din Italia suferă din cauza unor mari lipsuri materiale. De pildă, ca să se poată cuprinde întregul efectiv de copii de vîrstă şcolară mai sînt necesare circa 75 000 săli de clasă. Din această cauză, la care se mai adaugă lipsurile materiale ale populaţiei nevoiaşe, numai un număr de 60 de copii dintr-o sută, care intră în clasa I, reuşesc să termine cele 5 clase ale şcolii elementare. În fiecare an un număr important dintre elevii necuprinşi în şcoala elementară sau dintre cei care părăsesc şcoala încă din primele clase, îngroaşă rîndurile analfabeţilor, care se ridică în medie la 12% din întreaga populaţie.

În ordinea următoare, în cadrul sistemului de învăţămînt, vine **şcoala medie inferioară**, cu durata de 3 ani, de trei tipuri: umanist, profesional şi artistic. Continuarea studiilor în şcoli de tip superior depinde de alegerea făcută la intrarea în şcoala medie inferioară, deoarece numai şcoala de tip umanist dă dreptul absolventului să continuie şcoli de tip superior.

Şcoala medie inferioară de tip umanist are cea mai mare pondere în cadrul acestor tipuri de şcoli. În aceste şcoli pătrund fiii oamenilor înstăriţi, care dispun de posibilităţile materiale pentru a-i susţine la studii în şcolile superioare.

Şcolile medii inferioare cu caracter profesional sînt urmate de fiii oamenilor cu posibilităţi materiale modeste. Absolvenţii acestor şcoli n-au dreptul să continuie studiile în şcoli de tip superior. Într-o situaţie asemănătoare se află şi şcolile de artă şi muzică.

Drumul spre universităţi şi institute de învăţămînt superior trece aşadar prin şcolile medii inferioare umaniste şi apoi continuă în special în liceul clasic şi liceul ştiinţific cu durata de 5 ani, principalele tipuri de **şcoli medii superioare**. La acestea se adaugă institutul magistral, cu durata de 4 ani, unde se pregătesc învăţători pentru şcolile elementare, şi institutele tehnice-agrare, comercial, industrial şi nautic.

Liceul clasic are cea mai mare răspîndire în Italia; el este frecventat de fiii oamenilor avuţi şi dă drepturi depline absolvenţilor să urmeze orice facultate în cadrul universităţilor sau orice institut de învăţămînt superior.

După cum arată şi numele, accentul se pune în cadrul procesului de învăţămînt din această şcoală, pe studiul limbilor clasice: latina şi greaca timp de 5 ani, apoi limba italiană, filozofia, istoria, istoria artei şi un număr restrîns de discipline cu caracter ştiinţific.

Liceul clasic este singura şcoală care asigură accesul absolvenţilor la facultatea de drept, mult solicitată în Italia, deoarece numai celor cu studiile respective li se asigură accesul la diferite funcţiuni de stat. Prin urmare — spunea profesorul Volpicelli — ca să fii funcţionar, trebuie să ştii să traduci din Eschile, Platon etc. În ciuda faptului că scade tot mai mult interesul faţă de liceul clasic, un număr important de tineri continuă să frecventeze cursurile acestui tip de şcoală, numai pentru ca să poată urma cursurile facultăţilor. Din cauza programei încărcate şi îmbîcsite cu cunoştinţe neinteresante din domeniul diferitelor limbi clasice, fiecare elev care urmează o astfel de şcoală este ajutat de cîte un profesor particular în schimbul unor importante sume de bani.

Liceul ştiinţific, în care elevii studiază ca principale obiecte: latina, ita-

liana, filozofia şi două limbi străine, asigură absolvenţilor dreptul de a se înscrie la diferite facultăţi: medicină, ştiinţe politice, inginerie ş.a.; n-au însă dreptul de a urma facultatea de drept şi facultatea de litere.

Institutul magistral se înscrie de asemenea în rîndul şcolilor de tip mediu superior, însă avînd o durată de 4 ani. Elevii din aceste şcoli studiază italiana, latina, filozofia, pedagogia, psihologia, diferite materii tehnice, muzica, desenul ş.a.

La absolvirea şcolii, elevii dau examen de „abilitate magistrală" (diplomă de învăţător), care le dă dreptul să predea în şcolile elementare.

Pînă nu de mult, absolvenţii acestor institute nu aveau dreptul să urmeze la vreo facultate. În ultimul timp s-a creat o facultate de „magisterium" (pedagogie), unde, pe lîngă absolvenţii liceelor clasice şi ştiinţifice, au dreptul să se înscrie şi absolvenţi ai institutului magistral.

Institutele tehnice de diferite specialităţi cu durata studiilor de 5 ani, se înscriu în ierarhia sistemului de învăţămînt din Italia, alături de liceele clasice şi ştiinţifice, cu deosebirea că acestea acordă absolvenţilor drepturi mult mai reduse în ce priveşte continuarea studiilor în facultăţi.

Asemenea şcoli sînt o dovadă grăitoare a faptului că în Italia continuă primatul tradiţional al învăţămîntului clasic şi subordonarea celui tehnic.

Elevii din institutele tehnice din Italia, în comparaţie cu cei din liceele clasice şi ştiinţifice, primesc o neînsemnată cultură generală.

Astfel, pentru studierea obiectelor din ciclul umanistic, în institutele tehnice se prevede de două ori mai puţin timp în comparaţie cu liceul ştiinţific, şi numai 20—25% din timpul prevăzut pentru studiu se acordă obiectelor cu caracter ştiinţific. Sînt însă şi obiecte ca, religia şi cultura fizică, care se predau într-un număr egal de ore în toate şcolile medii de tip superior.

Această restrîngere a obiectelor de cultură generală nu se face cu scopul de a economisi timpul în vederea asigurării unei pregătiri profesionale temeinice. Chiar în institutele tehnice în care se pregătesc tehnicieni pentru ramurile complexe ale producţiei, predomină pregătirea teoretică. De pildă, la Institutul de industrie chimică din Milano se prevăd pentru întreaga durată de studii (5 ani) 596 ore pentru instruirea practică profesională, în timp ce, pentru instruirea teoretică — 1 645 ore.

Insuficienta pregătire profesională pe care o primesc elevii în institutele tehnice se explică, de asemenea, şi prin folosirea unui utilaj învechit, prin lipsa unor cadre didactice şi a instructorilor care, din cauza salariilor de mizerie, preferă să lucreze în alte sectoare de activitate.

Întregul conţinut al învăţămîntului elementar, mediu, inferior şi mediu superior, ca şi al multor instituţii de învăţămînt superior poartă adînc amprenta clasicismului tradiţional, care a făcut să goleaască din ce în ce mai mult programele şcolare de un conţinut ştiinţific. Caracterul dogmatic, religios devine nota dominantă a conţinutului învăţămîntului din Italia.

O dată cu adîncirea contradicţiilor din sînul societăţii italiene sporeşte şi haosul din şcoală. Aşa se explică faptul că o dată cu introducerea noilor programe în 1955, a fost abrogat şi vechiul plan de învăţămînt al şcolii elementare, fără însă să fie înlocuit cu un alt plan. Fiecare învăţător îşi întocmeşte cum se pricepe, un plan personal de învăţămînt sau îşi duce activitatea fără să aibă vreun plan dinainte elaborat, rămînînd să şi-l contureze pe parcurs. Mai poate fi vorba de o pregătire egală a elevilor din întreaga ţară, în condiţiile unui asemenea învăţămînt?

Cadrele didactice sînt lipsite de o serie de indicaţii metodice precise. În organul oficial al Ministerului Învăţămîntului „La vita scolastica" există într-adevăr indicaţii metodice, ele însă se referă în marea lor majoritate la felul în care trebuie predate lecţiile de religie.

Biserica catolică a pus în aşa măsură stăpînire pe şcoală încît şi-a asumat răspunderea editării majorităţii manualelor şcolare, bineînţeles asigurînd în fiecare un loc de frunte problemelor predării cunoştinţelor religioase.

Caracterul antiştiinţific al învăţămîntului din Italia rezultă şi din modul în care cunoştinţele sînt sau nu în folosul dezvoltării personalităţii copilului. În şcoala elementară, elevii îşi însuşesc cunoştinţe de aritmetică, numai atît cît să se descurce în problemele elementare ale vieţii, caracterul îngust, practicist, fiind promovat în detrimentul dezvoltării gîndirii logice a copilului.

În majoritatea şcolilor, de la învăţămîntul elementar şi pînă la învăţămîntul mediu superior, discipline ca: ştiinţele naturale, chimia şi geografia formează un singur obiect de învăţămînt. Chiar şi în liceul real materiile umaniste predomină asupra ştiinţelor naturale şi matematicii. Chimia, ştiinţele naturale, mineralogia şi geografia fizică formează şi aici o singură disciplină. În aceste licee nu se învaţă desenul tehnic.

De aici rezultă, şi este recunoscut de către majoritatea opiniei publice italiene, că pericolul cel mai evident îl constituie pătrunderea clasicismului în învăţămîntul de toate gradele, manifestat prin exagerarea studiului limbii latine, în special, şi al orientării şcolii spre trecut. Denaturat la început de retorica naţionalistă a fascismului şi ulterior desfigurat de confesionalismul catolic, spiritul clasicismului, care a subordonat întregul sistem de învăţămînt din Italia, a reuşit să aducă şcoala italiană în acest impas.

Acestea sînt doar unele din cauzele care duc la insuficienta pregătire a cadrelor de intelectuali, a specialiştilor în diferite ramuri ale tehnicii. Asistăm, datorită acestor stări de fapte, pe de o parte la sporirea şomajului şi descalificării intelectualilor cu studii umaniste, iar pe de altă parte la sporirea nevoilor de cadre cu pregătire ştiinţifică şi tehnică.

Forţele democratice-progresiste din Italia nu o dată s-au ridicat împotriva unor astfel de stări de lucruri. Partidele politice cu orientare progresistă şi în special Partidul Comunist Italian luptă necontenit pentru a crea o şcoală capabilă să asigure creşterea nivelului cultural al maselor largi populare corespunzător progresului ştiinţelor contemporane prin lichidarea oricărei discriminări în sistemul învăţămîntului, asigurînd accesul tuturor copiilor spre culmile înalte ale ştiinţei.

În vederea organizării unei reforme democratice a învăţămîntului, comuniştii italieni propun următoarele măsuri:[1]

1. Crearea condiţiilor care să asigure îndeplinirea legii asupra învăţămîntului obligator pentru toţi copiii de la 6 la 14 ani;

2. Sporirea creditelor pentru şcolile de stat şi încetarea sprijinului financiar pentru şcolile particulare;

3. Apropierea programelor şcolii de orientarea profesională a şcolii intermediare, spre a le putea înlocui mai tîrziu printr-o şcoală unică pentru copiii de la 11 la 14 ani;

4. Asigurarea pentru toţi elevii a dreptului de a urma orice şcoală medie inferioară şi superioară;

5. Predarea diferitelor obiecte de învăţămînt în şcoli să se facă pe baze ştiinţifice, înlăturîndu-se metodele verbaliste şi scolastice;

---

[1] Kasvin G. A.: „Sistema norodnogo obrazovania v Italii", Moskva, R.S.F.S.R., 1962.

6. Sporirea numărului de ore pentru studiul ştiinţelor naturii în toate şcolile;

7. Studiul limbii latine să fie facultativ (sau chiar exclus) în şcolile medii inferioare.

Programul măsurilor de îmbunătăţire a învăţămîntului, elaborat de Partidul Comunist Italian este sprijinit de majoritatea opiniei publice din ţară, precum şi de unele personalităţi de seamă ale vieţii culturale italiene.

Poporul italian, creatorul unor opere de înaltă valoare cultural-artistică, este hotărît să lupte sub conducerea Partidului Comunist Italian pînă la înfăptuirea unor astfel de probleme importante de care depinde viitorul Italiei — instruirea şi educarea tineretului în deplină concordanţă cu ţelurile societăţii moderne.

„Şcoala italiană — spunea în încheierea unei conferinţe, profesorul Luigi Volpicelli — se află într-o fază critică a dezvoltării ei, cu multe probleme de fond şi de structură, de organizare şi de raporturi între stat şi biserică. Personal eu am multă încredere în cultura italiană şi în simţul realist al poporului".

★

Vizita profesorului Luigi Volpicelli în ţara noastră a prilejuit o cunoaştere mai adîncă a problemelor centrale ale şcolii şi pedagogiei din cele două ţări. Schimbul de idei, realizat pe această cale, ca şi prin intermediul celorlalte mijloace bilaterale de colaborare şi de informare ce se dezvoltă tot mai mult, contribuie la îmbogăţirea experienţei în acest domeniu important al vieţii culturale, a realizării unităţii de acţiune în scopul educării tineretului din cele două ţări, în spiritul păcii şi prieteniei între popoare.

I. MODORAN şi M. VIŞAN

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

CONSIDERAŢII CU PRIVIRE LA MANUALUL DE LIMBA ROMINĂ PENTRU CLASA A VI-a [1]

Planul de învăţămînt al şcolii de 8 ani atribuie studiului Limbii romîne — lectură literară şi gramatică — un loc de seamă între obiectele de învăţămînt. Şi aceasta pentru că — prin conţinutul şi natura sa — Limba română (ca disciplină şcolară) poate aduce o substanţială şi preţioasă contribuţie la educarea intelectuală şi morală a tineretului şcolar, la formarea concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă, la dezvoltarea conştiinţei sociale comuniste.

Dat fiind importanţa acestui studiu, elaborarea unui manual de limba romînă trebuie să constituie pentru elevi un izvor sigur şi un mijloc eficient de dobîndire a cunoştinţelor, iar pentru profesori un ajutor în transmiterea acestora, lucru ce nu este simplu şi uşor.

Autorii unui astfel de manual sînt datori să cunoască particularităţile de vîrstă ale elevilor (pentru care întocmesc manualul), stadiul şi limitele experienţei lor, nivelul cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor acumulate, liniile de perspectivă ale dezvoltării acestora, precum şi posibilităţile instructiv-educative ale disciplinei, modalitatea de a le valorifica făcîndu-le să acţioneze în sensul realizării obiectivelor generale ale şcolii noastre. Autorilor li se cere de asemenea o riguroasă respectare a indicaţiilor programei (în ceea ce priveşte conţinutul, volumul, sistemul de cunoştinţe, timpul afectat predării) ca şi îndeplinirea condiţiilor metodice şi tehnice, chezăşii ale calităţilor unui bun manual şcolar.

Raportîndu-ne la toate aceste rigori şi la greutăţile învinse, considerăm strădania profesorilor C. Boroianu, E. Iliescu şi I. Popescu — autorii manualului de limba romînă pentru clasa a VI-a — ca deosebit de meritorie.

Cadrele didactice au primit cu încredere noul manual (apreciat favorabil — la apariţie — în presa de specialitate); cuvîntul lor, cel mai autorizat, urmează — de sigur — să fie spus după ce manualul va fi verificat în activitatea cu elevii.

Pînă atunci ne îngăduim să subliniem — şi noi — cîteva dintre calităţile acestui manual şi, de asemenea, să semnalăm unele lipsuri.

*

I. LECTURA LITERARĂ

Ceea ce apare evident — de la primul contact cu această parte a manualului — este preocuparea autorilor de a-i asigura un conţinut valoros din toate punctele de vedere, de a lega acest

[1] C. Boroianu, E. Iliescu, I. Popescu: Limba romînă, manual pentru clasa a VI-a, Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1962.

conținut de sarcinile concrete ale disciplinei (și — pe plan mai mare — ale școlii), de a asigura unitatea dintre teorie și practică. Această preocupare este atestată de:

a) **Alegerea textelor.** Plecînd de la adevărul că literatura este o formă a conștiinței sociale, un mijloc specific de oglindire și — deci — de cunoaștere a realității, cu multe și mari posibilități de influență asupra oamenilor, alegerea textelor a fost făcută astfel încît, prin diversitatea aspectelor realității sociale pe care le oglindesc, prin bogăția și profunzimea sentimentelor și ideilor pe care le conțin, prin calitățile artistice ale formei să contribuie la formarea la elevi a unor gînduri și sentimente înalte, a unor trăsături morale și convingeri comuniste.

Așa, de exemplu unele texte care figurează în manual înfățișează condițiile grele în care trăiau și își desfășurau activitatea oamenii muncii din țara noastră — în timpul stăpînirii burghezo-moșierești —; viața chinuită, lipsită de bucurii a copiilor; mijloacele de exploatare și instrumentele de oprimare de care se serveau clasele stăpînitoare; aspecte ale luptei muncitorilor împotriva capitalismului (în „Birul", „La Broșteni", „Foamea", „Domnul Vucea", „Revoltă în port" etc.).

Într-un contrast izbitor cu acestea, alte texte prezintă aspecte impresionante din viața nouă a patriei noastre, din realizările obținute în anii puterii populare — prin munca liberă și creatoare a întregului popor — din viața fericită și luminoasă a copiilor, unele trăsături morale caracteristice constructorilor socialismului (în „De pe-aici, din depărtare", „Hunedoara", „Oltenia de azi", „Poveste din ulița noastră", „Foc de tabără", „Noul director al fermei" ș.a.) Ele confirmă ceea ce elevii cunosc, de altfel, din contactul direct cu realitatea, din experiența proprie.

Lectura și analiza acestor opere permit elevilor să pătrundă și să înțeleagă mai bine diferite fenomene și procese ale vieții; fac posibilă consolidarea și completarea cunoștințelor lor despre viața grea din trecut, despre clasele sociale și lupta de clasă, despre caracterul relațiilor dintre oameni, în cadrul diferitelor orînduiri etc.; ajută pe elevi să-și formeze idei clare și convingeri ferme în legătură cu superioritatea sistemului socialist față de sistemul capitalist și perspectivele lor.

În manual, sînt incluse, de asemenea, opere în care scriitori — de altă dată și de azi — zugrăvesc cu admirație frumusețile și bogățiile țării, însușirile deosebite ale oamenilor, eroismul poporului în luptele pentru apărarea independenței patriei (în „Ardealul", „Pe plaiurile Bisocei", „Oltenia de azi", „Pămînt însorit", „Sobieţki și romînii", „Scrisoarea III" etc.). Asemenea opere întreține și legitimează dragostea elevilor pentru patria lor, mîndria de a face ei înșiși parte din acest popor.

Multe din texte (de exemplu „Iubește țara ta", „Închinare", „Salutul pionierilor" ș.a.) ca și comentariile autorilor, subliniază rolul conducător al partidului în transformările revoluționare din țara noastră și cultivă — la elevi — sentimentele de dragoste și de încredere față de partid și de conducătorii săi încercați.

Unele texte deja menționate (aparținînd și literaturii clasice, dar mai ales celei contemporane) precum și altele (de exemplu „Hora păcii", „Cîntec de leagăn", „Cîntec de pace" etc.) pun în discuție una dintre problemele actuale cele mai importante, problema păcii, încît cu studierea acestor texte, elevii vor înțelege și mai bine scopul luptei tuturor oamenilor cinstiți din întreaga lume pentru pace, năzuința și efortul de totdeauna, ale poporului nostru pentru apărarea și menținerea păcii.

Selectarea (de loc ușoară) a materialului literar a fost în așa fel făcută încît a putut oferi procesului de formare a no-

țiunilor de teoria literaturii, baza concretă necesară; totodată, a putut asigura reprezentarea în manual a unora dintre cei mai de seamă scriitori ai noștri.

Considerăm de asemenea, ca o realizare pozitivă eșalonarea și gruparea textelor în raport și cu înrudirea lor tematică, cu ordinea — stabilită de programa școlară — pentru predarea noțiunilor de teoria literaturii.

În legătură cu problema materialului literar — inclus în manual — avem totuși și unele rezerve. Credem că numarul textelor este cam mare și că s-a recurs cam mult la „fragmente" (din 27 de texte, 12 — doar, reproduc integral opera; din acestea, 10 sînt poezii și numai 2 — texte în proză). E adevărat că, în felul acesta, problematica pusă în discuție e mai bogată și mai variată, după cum tot adevărat este că fragmentele respective (corect intitulate, cu excepția descrierii lui Odobescu) — se integrează în concepția care a stat la baza elaborării acestei părți a manualului. Însă numărul mare de texte propuse, reduce din timpul necesar studierii lor temeinice, efectuării unor activități aplicative, informărilor biografice (acolo unde sînt prevăzute), însușirea în mod temeinic a noțiunilor de teoria literaturii. De asemenea, oferindu-se, pentru studiu, mai ales fragmente, se restrîng posibilitățile de a forma — la elevi — priceperea de a citi o operă literară mai amplă, se întîrzie perceperea integrală a unității pe care o reprezintă ea, se răresc prilejurile și se reduce aria aplicării unor cunoștințe teoretice (ca: „părțile principale ale acțiunii", „caracterizarea personajului" etc.). Autorii, de altfel, semnalează chiar în manual consecințele caracterului limitat al folosirii fragmentelor, citez: „Fragmentul **„Noul director al fermei"** le-a dezvăluit cîteva din trăsăturile caracteristice ale personajului principal. Citind în întregime opera **Bărăgan,** vom cunoaște și pe celelalte" (p. 94).

b) **Explicarea cuvintelor** este — cu siguranță — necesară în toate manualele școlare, dar îndeosebi în cele de limba romînă, nu numai pentru că ușurează și deci asigură o mai bună înțelegere a textului, ci și pentru că poate contribui la dezvoltarea exprimării elevilor, în sensul îmbogățirii, precizării și înfrumusețării vocabularului lor.

Explicarea cuvintelor a fost trecută de la subsol — unde se afla pînă acum — în corpul paginii, unde apare ca o diviziune a fiecărui capitol. Ea se prezintă sub forma unei liste, în care sînt înseriate (și tipărite cu caractere diferite) într-o coloană cuvintele considerate ca fiind necunoscute elevilor, iar în cealaltă coloană — explicația socotită necesară.

Faptul constituie — fără îndoială — o mărturie a atenției întru totul îndreptățită, acordată problemei vocabularului, dar nu și soluția problemei. Cu procedeul arătat — acela al izolării și grupării independente a cuvintelor necunoscute — este posibil să se obțină o memorare (mecanică) a unui număr de cuvinte, dar e mai puțin probabil să se poată asigura includerea lor în vocabularul activ al elevilor. Considerăm că activizarea fondului lexical (oferit de textele studiate) se poate realiza — mai bine și mai sigur — în primul rînd prin exercițiu. În manual însă, în nici una din compartimentările cu caracter aplicativ — „exerciții de vorbire", „teme" pentru acasă — nu găsim (cu excepția pct. 1 — p. 15) nici o consecință a ideii care a stat la baza felului nou de prezentare a „explicării cuvintelor". Exerciții ca: „**rețineți expresia**" (p. 19, 51, 74, 77, 83, 96), **ce înțeles au în text? dar în alte situații?** (p. 57) în afară de faptul că cer (în majoritatea lor) tot memorarea, nu valorifică nici unul dintre cuvintele care figurează în listele amintite și care, astfel, nu-și justifică existența.

În ceea ce privește explicarea propriu-zisă, credem că e firesc să se indice

mai întîi accepția cea mai răspîndită și numai după aceea sensul subordonat („calic = zgîrcit" — p. 38) sau cel cu care apare în context, sens — adesea — figurat (în manual, se explică: „aurora = început al unei epoci, al unei acțiuni", p. 8; „semilună = imperiul otoman" — p. 29 etc.). Deși formularea explicației este — în general — corespunzătoare, sînt totuși cazuri cînd nu e suficientă („urnă = vas de o formă deosebită", p. 11; „simbolic = care ajută la exprimarea unei idei sau a unui sentiment prin asemănare cu un obiect oarecare" — p. 69), („modulație = trecerea de la o tonalitate (intonație) sonoră la alta" etc.).

c) Exercițiile de vorbire, așa cum au fost concepute, atestă și ele preocuparea autorilor de a folosi conținutul de idei și de sentimente al operei literare în scopul realizării sarcinilor disciplinei, preocuparea de a călăuzi pe elevi pe linia unei juste interpretări a textului.

Această nouă subdiviziune (destul de eterogenă) include întrebări, sarcini (teme) pentru munca independentă din clasă, chiar și indicații metodice, pct. 1 — p. 30, lucru pe care nu-l înțelegem.

Întrebările nu sînt numeroase — maximum 5 (ceea ce apreciem pozitiv) — lăsînd profesorului libertatea de a le completa în funcție de situația concretă din clasă. Ele vizează atît orientarea primei etape a lecției (consecutivă lecturii), în care se stabilesc coordonatele necesare înțelegerii problemelor esențiale ale operei (de ex.: pct. 1, 2 — p. 19; pct. 1 — p. 62; pct. 1 — p. 70; pct. 1, 2 — p. 88; pct. 1, 2 — p. 104; pct. 1 — p. 111; pct. 1 — p. 119), cît și îndrumarea analizei textului, mai ales pe linia cunoașterii și adîncirii conținutului său. În această ultimă situație, întrebările se referă — aproape exclusiv — la fapte, la personaje, la anumite pasaje caracteristice.

N-au fost omise (ceea ce — de asemenea — apreciem) nici întrebările care să verifice intensitatea trăirii emoționale, care să pună pe elevi în situația de a-și exprima impresiile, sentimentele provocate de lectura textului (pct. 3 — p. 11; pct. 4 — p. 23; pct. 4 — p. 51 etc.), nici întrebările care să determine o precizare a opiniei, a atitudinii elevilor față de problemele de viață oglindite în text, față de modul rezolvării lor (pct. 4 — p. 83; pct. 4 — p. 111 etc.).

Există în această subdiviziune și întrebări (pct. 1 — p. 11; pct. 1 — p. 15; pct. 3 — p. 19; pct. 3 — p. 30; pct. 1 — p. 57 etc.) menite să atragă atenția elevilor asupra raportului dintre conținutul și forma operei, asupra unor aspecte ale formei (legate de cunoștințele teoretice însușite). Unele dintre ele nu ni se par totdeauna destul de precis formulate ca exemplu de („cum prezintă", „în ce mod exprimă", „cum descrie"), din care cauză credem că ar putea fi interpretate tot așa de bine ca o invitație fie la enumerarea mijloacelor și procedeelor artistice, fie la reproducerea textului.

În aceste „exerciții de vorbire" întîlnim formulată, uneori, și cerința din care se desprinde intenția de a verifica însușirea unor noțiuni de teoria literaturii. Dacă s-a considerat oportună introducerea — în acest compartiment — a unor teme (orale) pentru activitatea din clasă a elevilor, atunci credem că ele trebuiau să fie de tipuri mai variate (să nu se reducă doar la exerciții de recunoaștere: „determinați — găsiți epitetele și comparațiile...": pct. 2 — p. 57; pct. 3 — p. 77; „indicați fragmentul în care găsim numai narațiune": pct. 4 — p. 88) ci să se raporteze și la alte cunoștințe de literatură pe care elevii trebuie să le însușească temeinic. Prezența unor asemenea teme în această subdiviziune a manualului s-ar justifica mai bine, dacă ar asigura unitatea dintre teorie și practică, contribuind la consolidarea cunoștințelor teoretice și la for-

marea unor priceperi și deprinderi de muncă cu textul literar.

d) **Îndrumările**, în comparație cu cele din vechile manuale sînt (și e meritul autorilor) mai puțin încărcate, redactate — în general — într-un stil sobru, într-o limbă accesibilă.

Ele cuprind — în majoritatea cazurilor — o reproducere succintă rezumativă a textului și un comentariu (just orientat din punct de vedere ideologic), care urmărește valorificarea resurselor lui instructiv-educative. Comentariul sprijină — în primul rînd — mai buna înțelegere a conținutului de fapte, sentimente și idei, formarea priceperii de a citi și interpreta un text literar. Reproducerea și comentariul sînt precedate — adesea — de informații istorico-literare pe care autorii le-au considerat necesare pentru integrarea textelor în opera sau activitatea creatoare a scriitorilor (p. 12, 19, 23, 57, 83 etc.). Deși, uneori aceste informații comprimă comentariul la text și fac variabilă întinderea „îndrumărilor", ele aduc totuși unele lămuriri prețioase. Majoritatea comentariilor și informațiilor istorico-literare (p. 15—16, 43—44, 70, 74—75, 97, 119 ș.a.), îndeosebi cele scrise simplu, dar cu căldură — ilustrează pregnant caracterul militant partinic al manualului.

Ceea ce ni se pare că nu se simte suficient — în această secțiune a capitolelor — e sporul, adaosul continuu și treptat al diverselor cunoștințe însușite în cadrul lecțiilor de lectură literară (nu sesizăm — de pildă — existența unor deosebiri de nivel între primele și ultimele comentarii, integrarea cunoștințelor noi și operarea cu noțiunile sau notele noțiunilor literare însușite între timp).

De asemenea, avem impresia că — uneori — comentariile au un caracter prea general, referirea lor la text fiind destul de aproximativă, vagă (p. 6, 8) sau că nu izbutesc să prindă și să sublinieze suficient bogăția conținutului și calitățile artistice ale formei (p. 30); de altfel, această ultimă problemă constituie foarte rar obiectul comentariului (propriu-zis).

Tot în această subdiviziune (și sprijinindu-se cîte odată chiar pe comentariul textului) sînt încorporate și noțiunile de teoria literaturii prevăzute a fi însușite în clasa a VI-a (elemente de stil, compoziție, versificație, forme ale modurilor de expunere, specii literare etc.).

Procesul de gîndire necesar elucidării acestor noțiuni este — în general — judicios îndrumat.

Apar — în manual — însă și unele scăpări. Astfel, comentînd textul „Noul director al fermei" se lămurește elevilor ce înseamnă a caracteriza (p. 94) personajul unei opere literare, după care se dau indicații asupra modalității întocmirii unei astfel de caracterizări. Nici aici și nici în altă parte, nu se dă însă nici o lămurire asupra portretului: este echivalentul caracterizării? se deosebește de aceasta? Și totuși într-o temă care apare ulterior, în manual (p. 102), se cere elevilor să facă (nu caracterizarea, ci) portretul unui personaj. De asemenea, în îndrumările date pentru precizarea „momentelor acțiunii", în definirea unora dintre ele, în tema pentru acasă, în recomandările pentru o „compunere narativă" (p. 93—94) se folosește termenul „subiect" (al operei literare) fără ca el să fi fost lămurit undeva sau reactualizat (dacă a fost însușit anterior). Nu sîntem de acord cu modul cum e pregătită generalizarea, nici cu formula definitorie folosită pentru epitet și pentru comparație. În primul caz, conținutul noțiunii e sărăcit (epitetul e prezentat ca un atribut adjectival), iar în al doilea caz, în locul definiției se dă (potrivit dicționarului) accepția curentă a termenului, golind astfel de conținut noțiunea de „comparație", ca figură de stil.

e) **Compunerile** reprezintă încă unul din aspectele reușite ale manualului. Cele

mai multe, pregătite cu ajutorul îndrumărilor ce succed textul (și cu acela al unor sumare indicații privind particularitățile fiecărui tip de compunere), sînt legate de text prin temă sau prin cunoștințele teoretice însușite pe baza textului respectiv. Celelalte (telegrama, cererea, adeverința — p. 120—122) sînt și ele precedate de precizări speciale, succinte și clare.

f) **Temele** (pentru acasă) sînt destul de numeroase și de variate. Ele cer elevilor, de pildă:

— să memoreze versuri (p. 8, 16, 30, 55, 77);

— să transcrie fragmente cuprinzînd epitete și comparații (p. 12, 30);

— să facă schema versurilor și să precizeze măsura, ritmul, rima (p. 45, 55, 104, 119);

— să povestească oral cuprinsul unui text, pe baza unui plan dezvoltat întocmit de elevi (p. 38) sau fără indicarea planului (p. 70);

— să alcătuiască compuneri cu temă și plan dat (p. 45);

— să alcătuiască compuneri libere, cu sau fără titlu precizat (p. 62, 84), pe baza unei planșe (p. 117);

— să alcătuiască anume tipuri de compunere (rezumat — p. 20, paralelă — p. 88, caracterizarea unui personaj — p. 94, portretul unui personaj — p. 102, analiză literară — p. 113, telegramă, cerere).

De asemenea, aceste teme oferă elevilor prilejul operării conștiente cu cunoștințele dobîndite la lecții. Considerăm însă că se operează prea puțin cu figurile de stil cunoscute.

g) **Notele biografice**, prin informațiile pe care le cuprind (în special unele dintre ele: I. Creangă — prezentat de M. Sadoveanu; M. Eminescu), înlesnesc atît cunoașterea vieții și creației cîtorva dintre marii noștri scriitori, cît și o mai justă percepere a imaginii poetice, o o mai sigură sesizare a problematicii și — deci o mai adîncă înțelegere a textului literar. Pentru ca aportul, în acest sens, al tuturor „notelor biografice" să fi fost la fel de eficient, poate că era bine să se sublinieze mai insistent acele momente și aspecte — din viața scriitorilor — legate mai direct de conținutul operei propuse pentru a fi studiată. Și fiindcă se știe ce valoare educativă, ce posibilități de înrîurire dețin aceste informații biografice, am fi dorit ca prezentarea lor — în manual — să fie mai vie, mai caldă.

Ceea ce ne surprinde — însă — nu e atît numărul mare (8) de „note biografice", cît mai ales faptul că ele sînt destinate exclusiv cunoașterii scriitorilor noștri clasici (nici unuia dintre scriitorii contemporani nu i se acordă nici un rînd peste sumara informație cuprinsă în „îndrumări").

În general, considerăm că această parte a manualului aduce o contribuție pozitivă la realizarea sarcinilor disciplinei.

Am fi dorit însă, ca materialul prezentat — în cadrul fiecărui capitol — să fie mai puțin compartimentat, iar legătura dintre diversele compartimente și capitole să asigure evidența creșterii continue a nivelului cunoștințelor.

II. GRAMATICA

Ceea ce este evident — în această a doua parte a manualului — este preocuparea constantă a autorului de a sprijini însușirea conștientă — de către elevi — a elementelor fundamentale ale sistemului limbii, în vederea dezvoltării priceperilor și deprinderilor de exprimare orală și scrisă. De aici — grija autorului pentru activizarea și îndrumarea gîndirii gramaticale a elevilor spre înțelegerea tot mai adîncă a problemelor limbii (fapte, procese — relații), grija pentru formularea riguros științifică a definițiilor și normelor gramaticale, pentru asigurarea operării adecvate și a motivării acțiunilor practice cu ajutorul cunoștințelor

dobîndite etc. Apreciem — de asemenea — atenția acordată organizării și sistematizării materialului, înlocuirea unor explicații insuficiente (de ex.: liniuța de unire, predicatul verbal și nominal) și a unor definiții nesatisfăcătoare (gradele de comparație, prepoziția, propoziția etc.) — păstrate prin tradiție — menținerea legăturii între diversele sectoare ale studiului (mai ales între fonetică, morfologie — și ortografie, între sintaxă și morfologie).

Exemplele și textele sînt — în general — corespunzătoare (se recurge, însă, prea puțin la textele din prima parte a manualului), exercițiile sînt în general satisfăcătoare (deși uneori — insuficiente — în raport cu dificultățile pe care le comportă consolidarea unor cunoștințe ori formarea unor deprinderi).

Vom menționa — în ordinea succesiunii capitolelor — cîteva dintre aspectele pozitive ale acestora, ca și cîteva scăpări din vedere.

a) **Exercițiile recapitulative** — cu care începe această parte a manualului — constituie un bun îndreptar pentru activitatea de la începutul anului — a elevilor și profesorilor. Ele fac posibilă: reîmprospătarea principalelor cunoștințe teoretice însușite în clasa precedentă, verificarea deprinderilor de exprimare orală și scrisă, a priceperilor de a opera și motiva diverse acțiuni practice pe baza noțiunilor și normelor învățate, pregătirea pentru realizarea sarcinilor studierii limbii romîne în clasa a VI-a. Pentru toate acestea, se propun — în manual — exerciții de tipuri destul de variate, de la dictare pînă la analiza sintactică.

b) Conținutul capitolului de **Fonetică** ni se pare cam dens (pentru cele 2 ore pe care i le acordă programa). Sînt prea multe definiții, reguli și observații, și toate trebuie să fie însușite temeinic (lucru ce-l considerăm imposibil de realizat) pentru a putea deveni diriguitoare în practica folosirii corecte a limbii. Față de volumul și importanța cunoștințelor teoretice, credem că sînt prea puține (6—7) exercițiile aplicative, după cum credem că (nu numai pentru asigurarea structurii unitare a manualului) erau necesare — și la sfîrșitul acestui capitol — un tablou și un exercițiu recapitulativ.

Menționăm — ca o realizare — folosirea tuturor prilejurilor (silaba — p. 129; accentul — p. 133 — 134) oferite de studiul foneticii pentru a da elevilor explicații preliminare — adecvate — în legătură cu întrebuințarea liniuței de unire.

c) **Vocabularul.** Principala problemă a capitolului o constituie „familia de cuvinte" — cu care elevii sînt familiarizați încă din clasa a IV-a. Pentru a lămuri mai bine elevilor conținutul noțiunii și modalitatea formării familiei de cuvinte se explică ce sînt cuvintele de bază și cuvintele derivate, dar se omite explicarea (firește, la același nivel) a cuvintelor compuse. Omisiunea poate crea nedumeriri elevilor în efectuarea exercițiilor; ei vor rezolva incertitudinea evitînd cuvintele compuse, pe care le-ar putea include în familiile de cuvinte cerute de temele respective (de ex.: miazăzi, zimuncă etc.). Explicarea cuvintelor compuse — în această parte a manualului ar pregăti și ar reduce din proporțiile subdiviziunii — „substantive compuse" (p. 145).

d) **Morfologia.** Apreciem — deosebit — modul judicios, simplu și concis de prezentare a explicării cuvintelor flexibile și neflexibile.

Substantivul apare ca o amplă reluare a cunoștințelor (deja însușite), cu adăugirea altora, cu numeroase exemple, cu destule exerciții aplicative, cu frecvente scheme și tablouri, cu o consecventă preocupare pentru folosirea cunoștințelor de morfologie în rezolvarea problemelor de ortografie etc. Se simte însă nevoia unei concentrări a materialului (substantivul — 28 p. pt. 6 ore, față de pronume: — 18 p. pt. 8 ore și verb: —

30 p. pt. 7 ore) și a unei mai atente selectări a textelor („nu se rușina lupul și ursul a se arăta ziua miaza mare — prin el — p. 140; „Viața scriitorului a devenit tot mai precară", p. 142 etc.). Exercițiile cuprind — uneori — sarcini sub nivelul posibilităților elevilor (p. 140, 144) sau nu urmează totdeauna — firesc — problemei teoretice (exerc. 1 și 2, p. 144) sau lipsesc cu totul în unele cazuri (după declinarea substantivelor proprii) etc.

Nu sîntem de acord cu intercalarea — aci — a subdiviziunii „Substantivele compuse". Am arătat — mai înainte — că locul explicării noțiunii de cuvînt compus era la alt capitol („Vocabularul"). Subdiviziunea aceasta a temei apare (p. 145—146) sub un titlu generic (substantivele compuse), în schimb definiția se referă numai la substantivele comune, ca și cum n-ar exista și substantive proprii compuse, concluzie infirmată — de altfel — cîteva pagini mai departe — de exemple („În vacanța de vară am văzut Oltul la Turnu-Roșu — p. 153) sau de texte pentru exercițiile aplicative (exerc. 3, a — p. 154). Greu de rezolvat și necorespunzătoare scopului pentru care a fost creată această subdiviziune (dobîndirea unor deprinderi ortografice) ni se par și unele dintre exercițiile propuse ca 1, 2, 3 — p. 146.

„Articolul" a ridicat — ca de obicei — problema dificilă a definiției. Credem că la această clasă e posibilă precizarea că articolul e o parte de vorbire flexibilă — în locul definiției — descrierea fenomenului (articolul nu determină partea de vorbire, ci) individualizează obiectul denumit de substantiv. Definiția articolului posesiv este greoaie.

„Observațiile de ortografie" sînt prețioase dar construcția exemplelor (p. 160) e forțată.

Credem că în tabloul recapitulativ trebuia să apară și clasificarea articolelor nu numai după funcțiunea, dar și după locul (poziția) lor față de cuvîntul pe care-l însoțesc.

În legătură cu tema următoare — este de apreciat definirea gradelor de comparație a adjectivului; subliniem numărul și varietatea (mai mari decît la substantiv) a exercițiilor. În schimb, devin obositoare exemplele (cu școlarul, eleva, pionierul) care se repetă invariabil la diverse teme (p. 142, 152, 164, 165).

Problemele cele mai dificile ale predării și însușirii pronumelui, au fost simplu și corect soluționate în actualul manual. Și aceasta datorită — în bună măsură — faptului că rezolvarea unora (ca problemele de ortografie, de ex.) au fost pregătite o dată cu însușirea altor cunoștințe (silabă, accent). Ni se pare că la această temă, exercițiile trebuiau să fie mai numeroase, și mai variate, și să urmeze imediat după cunoștințele teoretice la care se referă. (Observația din urmă este valabilă și pentru numeralele distributiv și multiplicativ).

În ceea ce privește tema „Verbul" — elaborată cu destulă grijă — nu considerăm justă afirmația (p. 196) ca „în limba română verbul are 7 timpuri" (și doar numai cu cîteva rînduri înainte se stabilesc timpurile de bază și se menționează existența unor „forme de trecut și de viitor"). Credem că era bine să se fi precizat (p. 201) că infinitivul poate avea valoare de substantiv și că — în baza terminației — indică conjugarea verbului. În schimb, nu credem că elevii din clasa a VI-a vor recunoaște foarte ușor „forma de substantiv a supinului" (p. 202) folosit fără prepoziție și denumind „acțiunea verbului". Uneori, în cuprinsul prezentării acestei teme se simte nevoia unor explicații suplimentare (de ce imperativul are forme numai pentru persoana a II-a; — o explicație similară era utilă și pentru vocativul pronumelui personal de persoana a II-a).

Sînt cazuri cînd exemplele sau textele propuse pentru exerciții sînt necorespunzătoare, insuficiente (exercițiul 3 — p. 203—204, exercițiul 2 — p. 212, exercițiul 2 — p. 220, exercițiul recapitulativ — p. 224 etc.).

În general, exercițiile sînt puține, prea ușoare (arătați, conjugați) majoritatea orale, nevalorificînd toate cunoștințele importante învățate.

e) Sintaxa. Încă o dovadă a preocupării autorilor pentru însușirea conștientă a cunoștințelor de gramatică o constituie modul cum e prezentată tema „Predicatul". Foarte clare și juste sînt — mai ales — explicațiile ce urmează după definiția predicatului verbal și a celui nominal (care nu mai sînt concepute în afara relațiilor lor gramaticale). Încă complicată și greu de înțeles este explicarea deosebirilor dintre complementul direct și indirect (p. 253).

Binevenite sînt indicațiile metodice pentru folosirea diverselor procedee de analiză (sintactică) a propoziției.

Ca o deficiență, semnalăm lipsa exercițiilor aplicative la capitolul „Semne de ortografie și de punctuație". Singurul exercițiu (1, a? — p. 270) e absolut insuficient. Am fi dorit ca această a doua parte a manualului să fie mai bogată în exerciții aplicative (variate), care — la nivelul cunoștințelor elevilor — să stimuleze și mai mult gîndirea lor gramaticală, activitatea practică independentă.

★

Conținutul materialului prezentat în manual este în concordanță cu sarcinile studierii lecturii literare și gramaticii (în această clasă), atît în ceea ce privește volumul, cît și nivelul cunoștințelor. Expunerea este sobră, clară, accesibilă înțelegerii elevilor.

Partea de gramatică e destul de bogat înzestrată cu ortograme, scheme, tablouri, care ilustrează regulile, definițiile, materialul învățat, servind la clarificarea, fixarea și sistematizarea cunoștințelor.

Mai săracă — din acest punct de vedere — e prima parte a manualului. Pe lîngă portretele unor scriitori s-ar fi putut introduce — aici — reproduceri după operele (cu tematică corespunzătoare conținutului lecțiilor) aparținînd unor artiști consacrați, fotografii artistice etc. Ele ar mai fi înviorat paginile acoperite numai de text tipărit și ar fi contribuit la educarea estetică a elevilor. Planșele de la sfîrșitul manualului — și coperta nu sînt reușite din punct de vedere coloristic.

Manualul este tipărit cu grijă (greșelile sînt puține), caracterele și corpul de literă folosite — sînt corespunzătoare.

Sîntem convinși că la o nouă reeditare a manualului, toți cei care au contribuit la realizarea lui, vor continua să colaboreze la înlăturarea celor cîteva lipsuri și la sporirea calităților efective și evidente.

M. El. IONESCU-MICIORA
Cercetător principal,
Institutul de științe pedagogice

„INSTRUIREA IN PRODUCȚIE IN ȘCOALA SĂTEASCĂ"

Lucrarea cu acest titlu, aparținînd lui Kamil Șaehmurzinovici Ahiarov, profesor emerit din R.S.S.A. Bașkiria, apărută la Moscova în 1962, este deosebit de utilă pentru organizarea instruirii în producție a elevilor din școlile sătești.

Autorul ne relatează importante date din experiența școlii și a muncii sale de educare a atitudinii comuniste față de muncă a elevilor din școala de 11 ani cu instruire în producție din Celkakovsk, raionul Buraevsk.

În primul capitol, autorul ne face cunoștință cu unele aspecte din munca de pe terenul experimental al școlii. În realizarea sarcinilor instruirii în producție — arată el — a devenit evident faptul că lucrările practice ale elevilor pe terenul experimental al școlii dobîndesc o mare importanță instructiv-educativă. Aici elevii își îmbogățesc și aprofundează cunoștințele teoretice de științe naturale, dobîndesc priceperi și deprinderi practice în munca agricolă, se obișnuiesc să lucreze independent, să efectueze experiențe și observații asupra dezvoltării plantelor, să aplice corect metodele de cultivare a plantelor agricole etc. Efectuînd experiențe folositoare pentru agricultură, ei ajung să înțeleagă superioritatea muncii în colectiv, învață să muncească în chip comunist.

Datorită faptului că în această școală n-au existat condiții pentru o muncă productivă pe tot parcursul anului școlar, în special iarna, tinerilor naturaliști le-a venit atunci ideea de a construi o seră. La o ședință a activului de pionieri și comsomoliști au hotărît să construiască o seră cu propriile lor forțe, formînd o brigadă de constructori din 36 elevi. Prin aceasta au obținut o bună bază pentru lucrările practice la științe naturale în cursul întregului an școlar.

Această acțiune, pe lîngă faptul că a dus la antrenarea în muncă a majorității elevilor, a avut și o mare importanță educativă: a întărit încrederea colectivului în forțele sale. Elevii au învățat să înfrunte greutățile, să muncească în colectiv, au dobîndit deprinderi de muncă creatoare. Acum, aproape toate hotărîrile privind diferite acțiuni se iau după o discuție colectivă.

Profesorii nu impun, de obicei, elevilor părerile lor — spune autorul — iar dacă trebuie să intervină, atunci ei se străduiesc să facă aceasta în așa fel, încît copiii să rezolve independent cele mai importante probleme practice.

Un ajutor important în organizarea lucrărilor experimentale ale elevilor din clasele I—VIII pe terenul școlar îl dă organizația de pionieri. Ea este aceea care organizează și îndrumează întreaga activitate a pionierilor. În cadrul adunărilor pionierești se discută și se inițiază acțiunile necesare.

Pregătirea temeinică și din timp a lucrărilor experimentale a dus, în primul rînd, la formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi. Astfel, elevii din clasele I—II cultivă flori, morcovi, ridichi, mazăre; elevii din clasele III—IV cultivă grîu, cartofi, porumb, floarea-soarelui; elevii din clasele V—VI se ocupă în special de cultivarea cerealelor, a legumelor și lucrează în pepinieră; cei din clasele VII—VIII îngrijesc pomii și arbuștii fructiferi. Unii elevi din clasa a VII-a fac experiențe de cultivare a cerealelor și de obținere de recolte sporite.

O mare atenție în efectuarea lucrărilor practice se acordă experiențelor care dezvăluie principiile de bază ale biologiei miciuriniste, locul de bază, însă, ocupîndu-l culturile cele mai importante ale raionului respectiv. Aceasta ridică importanța educativă a lucrărilor, întrucît interesul pentru munca agricolă sporește, prin înțelegerea de către elevi a valorii practice a lucrului pe care-l fac.

Profesorii se străduiesc să organizeze cu elevii o muncă experimentală creatoare. S-a stabilit legătura cu stațiunea experimentală din Moscova și cu unele stațiuni din Bașkiria, care dau sfaturi utile și trimit școlii noi soiuri de plante. De patru ani se experimentează două soiuri de viță de vie; în acest an, pentru prima oară s-a obținut aici o recoltă de struguri, ceea ce a stîrnit un viu interes în rîndul elevilor și al locuitorilor din sat.

Bilanțul lucrărilor pe terenul școlar experimental, aportul elevilor la producția colhoznică sînt popularizate în cadrul școlii, în gazetele raionale și re-

gionale. Micii naturaliști țin referate în adunările pionierești din clasele lor, tratînd despre experiențele lor, despre rezultatele obținute, întărind cele spuse cu demonstrarea exponatelor.

Se menține o strînsă legătură cu colhozul „Kîzîl Tan" și cu colectivul centrului de reparații de tractoare și mașini agricole (C.R.T.) Agronomul și alți specialiști vizitează des terenul agricol școlar, dau sfaturi practice, țin referate etc.

Buna organizare a lucrărilor pe terenul școlar a ajutat și la rezolvarea sarcinilor educative. Astfel, în ultimii trei ani s-a îmbunătățit situația la învățătură și disciplină a elevilor.

Au existat unii elevi care erau „certați" cu disciplina sau învățătura. Pe lîngă o mai susținută muncă de supraveghere și de îndrumare a acestora, atragerea lor în cercul micilor naturaliști a făcut să crească interesul lor pentru muncă, aceasta reflectîndu-se în schimbarea atitudinii lor, atît față de munca productivă, cît și față de învățătură.

★

În al doilea capitol al lucrării — **Școala noastră a devenit școală experimentală** — autorul arată că, pe baza hotărîrii Consiliului de Miniștri al R.S.F.S.R. privind „Organizarea muncii experimentale în școlile medii" și a hotărîrii Consiliului de Miniștri al R.S.S.A. Bașkiria din 3 septembrie 1958, școala sa a început să lucreze după planul de învățămînt al școlilor experimentale, cu prelungirea duratei școlare pînă la 11 ani. Colectivul profesorilor, cu sprijinul activ al organizațiilor de partid și de Comsomol, a depus o mare muncă organizatorică și de pregătire pentru trecerea la noul plan de învățămînt.

Problema trecerii școlii la învățămîntul de 11 ani a fost discutată la ședința comună a comitetului executiv raional și a comitetului raional de partid. Ca bază de producție a școlii au fost fixate colhozul „Kîzîl Tan" și o secție a C.R.T.

Treptat, s-a creat baza materială a școlii. În prezent, școala are cabinete de fizică, chimie, cu tot utilajul necesar, un teren agricol experimental cu o suprafață de 3,5 ha și o seră pentru munca elevilor din clasele I—VIII, un teren de 35 ha pentru munca productivă a elevilor din clasele IX—XI, un atelier școlar etc.; școala are trei autocamioane, două tractoare, o stațiune electrică de 15 kw și un aparat de filmat „Ucraina".

Colhozul „Kîzîl Tan" acordă zilnic școlii un ajutor practic pentru întărirea bazei sale materiale. În 1956 colhozul a construit pentru școală un atelier de prelucrare a lemnului, în 1957 un internat cu 25 locuri, în 1958 a făcut reparații capitale la clădirea școlii, în 1960 a construit un al doilea internat cu 25 locuri, în 1961 un atelier școlar de prelucrare a metalului și o casă pentru profesori. În afară de terenul școlar, școala din Celkakovsk folosește și cîmpiile colhoznice, fermele și atelierele mecanice ale C.R.T.

Un rol important în activitatea școlii l-a avut organizarea instruirii în producție.

Principalul constă în clarificarea asupra profilului de pregătire a absolvenților. Lucrătorii calificați din agricultură trebuie să aibă cunoștințele și deprinderile unui mecanizator cu profil larg. Practica a dovedit că mecanizatorul trebuie să cunoască bazele zootehnice și ale cultivării plantelor, să știe să lucreze cu toate mașinile și mecanismele folosite în agricultură.

★

Al treilea capitol al lucrării lui K. Ș. Ahiarov tratează pe larg **problema pregătirii mecanizatorilor pentru munca cîmpului și creșterea animalelor.**

Pentru a-și însuși temeinic meseria de mecanizator, viitorii lucrători trebuie să

capete o bună pregătire de cultură generală, să cunoască bazele industriei, agriculturii, construcțiilor, transporturilor și telecomunicațiilor — arată autorul.

Profesorii școlii se străduiesc ca între cunoștințele predate la lecțiile de fizică, chimie, biologie, să existe o strînsă legătură, să fie cît mai apropiate de producție, de viață și de practică.

Programul teoretic și practic al elevilor și planul de învățămînt privind mecanizarea agriculturii și pregătirea agricultorilor și zootehnicienilor s-au alcătuit cu participarea activă a inginerilor și tehnicienilor de la C.R.T. și colhoz. Planul de învățămînt pentru pregătirea mecanizatorilor prevede studierea tractorului, a combinei, organizarea recoltării cu combine, mașinile agricole, bazele lăcătușeriei, ale agronomiei, experiența agrotehnică înaintată, mașinile folosite în zootehnie, organizarea producției agricole și a muncii salariate în agricultură, tehnica securității muncii etc. Planul de învățămînt pentru pregătirea mecanizatorilor zootehniști prevede studierea agrotehnicei culturilor agricole, a nutriției și întreținerii animalelor, cunoașterea bolilor mai răspîndite la animale, măsurile de prevenire a lor, economia și organizarea producției colhoznice, mașinile folosite în creșterea animalelor și tehnica protecției muncii.

Traducerea în viață a principiului legării învățămîntului cu munca productivă a ridicat o serie de probleme organizatorice și pedagogice, printre care cea mai importantă este aceea a formelor de organizare a muncii productive.

La început eforturile copiilor se cheltuiau zadarnic; experiența a arătat că aceasta se datora, în primul rînd, faptului că nu erau luate în considerație particularitățile de vîrstă ale elevilor și înclinațiile lor.

După cum relatează autorul, trimiterea pentru practica în producție a unui grup de elevi ca mecanizatori, ca ajutoare de combineri și tractoriști, ca ajutoare de brigadieri la munca cîmpului, socotitori, semănători, ajutoare de șoferi, mulgătoare, lucrători veterinari, îngrijitori de porci, s-a dovedit a fi un bun procedeu din punct de vedere pedagogic. În felul acesta, elevii și-au descoperit înclinațiile pentru locul de muncă cel mai potrivit.

O mare importanță are și atmosfera în care lucrează elevii, modul în care se pregătesc pentru activitatea în producție. De asemenea, trebuie acordată o mare atenție colaborării dintre școală și colhoz și felului cum se realizează aceasta.

O altă cerință pedagogică — arată autorul — este evidența riguroasă a rezultatelor muncii întregului colectiv și a fiecărui elev în parte și, ca urmare, retribuirea dreaptă a muncii.

Cu privire la organizarea lecțiilor despre bazele producției, experiența a arătat că e bine ca acestea să se țină, fie în atelierul C.R.T., în parcul de mașini și tractoare, fie la fermele zootehnice ale colhozului, de două ori pe săptămînă, iar munca elevilor în producție (în colhoz sau C.R.T.) la două zile. O astfel de organizare creează bune condiții pentru efectuarea temelor pentru acasă.

De asemenea, e bine să se țină cursurile teoretice de către profesorul de bazele producției, în cabinetul pentru studierea mașinilor. În cadrul unor lecții practice, sub conducerea profesorului și a mecanizatorilor cu experiență, elevii participă la repararea și spălarea tractoarelor, la montarea pieselor separate la tractoare, combine și la alte mașini agricole.

La îndeplinirea acestor munci elevii se împart în grupe; aceasta îi face să aibă o atitudine de răspundere față de lucrul încredințat, asigură o pregătire profesională mai bună și contribuie la orientarea lor spre munca productivă.

Școala de 11 ani din Celkakovsk a găsit o bună formă de organizare a

muncii în producție pe timpul verii, în cadrul taberei tineretului comsomolist. Aici sînt primiți elevi din clasele IX—XI, iar din 1960/1961 și din clasele a VIII-a. Fiecare clasă reprezintă o brigadă, care își desfășoară activitatea în mod planificat și sistematic, după un regim strict al zilei și sub directa conducere a profesorului.

Practica a demonstrat că unul din avantajele esențiale ale muncii în brigadă, îl constituie conducerea pedagogică a muncii.

Organizarea muncii vara, în tabăra tineretului comsomolist, ajută la lichidarea ruperii școlii de elevi în vacanță, le educă simțul colectivismului, îi învață să respecte și să prețuiască opinia publică, să fie exigenți față de sine și față de tovarășii lor, să-și însușească normele convietuirii sociale.

*

Al treilea an de învățătură în chip nou — arată autorul, în alt capitol — deschide mari perspective instructiv-educative școlii de 11 ani cu instruire în producție.

Legătura învățămîntului cu practica, cu viața, a creat cointeresarea elevilor în studierea obiectelor de învățămînt, a dus la îmbunătățirea disciplinei și i-a ajutat în alegerea profesiei.

În anul școlar 1960/1961 rezultatele bune și foarte bune la învățătură pe școală au constituit 95%, frecvența a fost de 99%, iar în clasele XI, de 100%. Pe profesorii școlii i-a frămîntat grija de felul în care se reflectă instruirea în producție, în pregătirea generală a elevilor și dacă nu îi supraîncarcă. Dar aceasta nu s-a întîmplat, în ciuda tuturor îngrijorărilor. Dimpotrivă, condițiile pentru ținerea lecțiilor s-au îmbunătățit, s-a realizat o alternare a muncii intelectuale cu cea fizică, timpul pentru pregătirea temelor acasă s-a mărit. La lecțiile de fizică, chimie, matematică, desen, elevii au început să manifeste un interes sporit față de problemele teoretice și străduința de a lega aceste probleme cu practica, cu producția.

Munca în producție, care are ca rezultat producerea de valori materiale, cere tot mai multă gîndire, imaginație, creație; se observă că în munca elevilor eforturile intelectuale au un rol tot mai mare, ele îmbogățesc, dezvoltă intelectul, iar rațiunea la rîndul său influențează asupra proceselor de muncă constructivă.

Participînd nemijlocit în producție, elevilor li se fixează în timpul practicii cunoștințele teoretice, înțeleg mai profund importanța muncii productive, rolul și forța colectivului în munca comună.

Vedem clar — spune K. Ș. Ahiarov — cum elevii devin tot mai disciplinați, se obișnuiesc să prețuiască timpul, să se stimeze unul pe altul și pe tovarășii mai în vîrstă, cum se frămîntă nu numai pentru rezultatele muncii lor, dar și ale întregului colectiv. Elevul devine acum nu numai membru al colectivului școlar, dar și al colectivului C.R.T. și al colhozului. În calitate de educatori apar acum nu numai profesorii și părinții, dar și muncitorii C.R.T., specialiștii în agricultură și colhoznicii.

*

Într-un alt capitol autorul se referă la activitatea colectivului pedagogic.

Reorganizarea sistemului de învățămînt cere profesorului de la sat o muncă susținută de autoperfecționare, de ridicare a calificării sale. Lupta pentru obținerea unor recolte tot mai mari și îngrijirea corectă a animalelor la fermele unde elevii fac practică, îndrumarea competentă a elevilor în întreaga lor activitate practică, cer ca profesorii să aibă cunoștințe de agrotehnică, să fie la curent cu toate noutățile științifice și tehnice.

Pe lîngă școala din Celkakovsk s-a organizat un seminar permanent pentru directorii și profesorii școlilor de 7 și 10 ani, pentru schimb de experiență. Profesorii au organizat un cerc de stu-

diere a agrotehnicii și mecanizării agriculturii. Se organizează sistematic lecții, referate, excursii la colhozuri, întîlniri cu fruntași în agricultură. Diriginții sînt aleși dintre profesorii cu mai multă experiență în munca lor. Ei urmăresc mersul practicii elevilor, culeg observații zilnice și se interesează de părerea lucrătorilor despre elevi, urmăresc întreaga activitate a elevilor.

În prezent, colectivul de profesori nu concepe îndeplinirea misiunii sale pedagogice fără cunoștințe temeinice în domeniul agronomiei, zootehniei și mecanizării agriculturii. Chiar și profesorii ce predau obiecte de cultură generală se interesează de munca în producție, acolo unde elevii își fac practica.

Pentru găsirea celor mai bune metode de legare a predării disciplinelor de cultură generală cu instruirea în producție și munca productivă a elevilor, colectivul pedagogic a înființat o comisie formată din profesorii de fizică, chimie, biologie, matematică, desen, mașini-unelte, președintele și agronomul colhozului și șeful brigăzii de tractoriști; aceasta studiază și experimentează diferite metode și procedee, în vederea găsirii celor mai bune căi de legare a muncii teoretice cu activitatea practică.

Școala mai folosește ca mijloc educativ și munca social-utilă, în cadrul căreia elevii sînt educați și de activiști de partid, de conducători și specialiști ai colhozurilor și C.R.T., de fruntași în producție. Acest factor educativ trebuie folosit la maximum de către diriginți.

★

De la gospodăria școlară — la cîmp și ferme este intitulat ultimul capitol al lucrării lui K. Ș. Ahiarov. Aci se arată că rezultatele obținute la examenele de maturitate au dovedit justețea reorganizării sistemului învățămîntului public. Unii elevi au primit distincții cu ocazia absolvirii școlii, pentru atitudinea lor față de învățătură și de muncă. Examenele la bazele producției în anul școlar 1960—1961 au arătat că elevii cunosc foarte bine tractorul, combina, mașinile agricole, bazele agronomiei și ale creșterii animalelor. Un mare număr de elevi au primit, o dată cu diploma de maturitate, și calificarea de mecanizator agricol.

S-a acordat o mare atenție problemei repartizării absolvenților la locul de muncă. Din 72 absolvenți, 42 au rămas să lucreze în colhozurile lor ca tractoriști, ajutori de combineri, mulgătoare, agrotehnicieni, zootehnicieni. După un oarecare timp de muncă rodnică în colhoz, mulți dintre ei dau examen de admitere la Institutul agronomic și obțin rezultate excepționale.

★

Lucrarea lui K. Ș. Ahiarov „Instruirea în producție în școala sătească", prin împărtășirea unei bogate experiențe, prezintă un deosebit interes pentru munca practică a cadrelor didactice din școlile sătești cu instruire în producție.

DINCA SOARE

O CARTE VALOROASA DE PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ *

Cartea prof. univ. V. Pavelcu, intitulată „Psihologie pedagogică", este o culegere de studii elaborate de-a lungul anilor.

Pornind de la ideea că învățătura lui I. P. Pavlov deschide perspective mari psihologiei pedagogice, autorul stăruie asupra contribuției valoroase aduse de știința sovietică în dezvoltarea pedagogiei prin aplicarea învățăturii lui I. P. Pavlov în

*) V. Pavelcu: „Psihologie pedagogică" (studii), E.S.D.P., București, 1962.

acest domeniu. Privite din acest punct de vedere, studiile prof. V. Pavelcu își propun *aprofundarea* și *aplicarea creatoare* a învățăturii pavloviste în unele probleme centrale ale psihologiei pedagogice. Studiile pot fi împărțite în două categorii: a) unele („Liniile de perspectivă în lumina psihologiei științifice", „Principiul *dominantei*", „Problema învățării") care își propun să rezolve și să explice o serie de probleme teoretice-generale privind mecanismul fiziologic al fenomenelor respective; b) altele („Cu privire la problema reușitei elevilor la învățătură", „Posibilitate și existență", „Problema cunoașterii elevului", „Personalitatea profesorului") care — fără a pierde din vedere aspectul teoretic — se axează în special pe elucidarea unor probleme practice izvorîte din realitățile școlare.

Toate studiile sînt strîns legate între ele prin modul în care sînt concepute și mai ales prin metoda comună de expunere și analiză a problemelor respective, ele oglindind poziția fermă, științifică a autorului, cunoașterea profundă a psihologiei sovietice.

În recenzia noastră nu vom putea reda întreaga bogăție de idei și fapte cuprinse în volum, ci ne vom opri asupra acelora care prezintă interes pentru soluționarea unor probleme ale psihologiei pedagogice.

★

În studiul *„Liniile de perspectivă în lumina psihologiei științifice"*, apreciind în mod pozitiv concepția lui A. S. Makarenko, autorul își propune analiza unor probleme mai puțin dezbătute în lucrările de specialitate. Este vorba de *mecanismul* formării „liniilor de perspectivă" — „acest măreț principiu de educație". Încă de la început, se subliniază importanța hotărîtoare a doi factori: a) mobilizarea conștiinței, a energiei psihice, prin fixarea în conștiință a unui scop cu o mare putere de atracție asupra individului; b) organizarea, repartiția, distribuția în timp, eșalonarea, ierarhizarea și planificarea acestei energii — prin creearea de planuri vaste și bine consolidate (pag. 9).

Referindu-se la primul factor, autorul subliniază faptul că în procesul de fixare a scopului, a „liniei de perspectivă", mobilizarea energiei se manifestă prin ridicarea tonusului cortical, prin sporirea capacității de sinteză a cortexului. La rîndul ei *mobilizarea energiei nervoase depinde* de relația ce se stabilește între excitant și un anumit sector al sistemului nervos, precum și de relația cantitativă și calitativă ce se stabilește între un sector al sistemului nervos cu restul sistemului nervos.

Analizînd cel de-al doilea factor amintit, autorul se oprește îndeosebi asupra „prelungirii progresive a liniilor de perspectivă", prelungire care presupune două aspecte: a) sporirea intervalului de timp între nașterea interesului și satisfacerea acestuia, și b) complicarea lanțului prin introducerea progresivă de noi termeni între momentul inițial și satisfacția finală.

Primul aspect poate fi explicat foarte bine prin intermediul reflexelor întîrziate și amînate. Analiza celui de-al doilea aspect prilejuiește autorului expunerea unor idei interesante privind însăși „esența" complicării lanțului asociativ.

Prelungirea lanțului reflector în cadrul primului sistem de semnalizare „depinde în mare măsură (dacă nu exclusiv) de sporirea tonusului cortical rezultat din trezirea trebuințelor biologice și din procesul de automatizare" (pag. 17).

În legătură cu sistemul al doilea de semnalizare, autorul reliefează deosebirea dintre reflexele catenare specifice psihismului animal (și primului sistem de semnalizare la om) și reflexele verbale. Cu toate că această problemă rămîne o „sarcină a viitorului apropiat" și „un domeniu deschis cercetărilor experimentale" autorul precizează într-un mod original diferențierea existentă.

Se subliniază astfel *valoarea practică* a cuvîntului, a noțiunii, *valoarea lui socială*, precum și ponderea lui *afectivă*.

Energia nervoasă necesară formării legăturilor din sistemul II de semnalizare, provine, pe de o parte, din valoarea practică și socială a cuvîntului, iar pe de altă parte, din economia rezultată din procesul automatizării, al antrenării sistemului ner vos.

În general, apreciem că sugestiile prof. V. Pavelcu au o mare importanță pentru dezvoltarea cercetărilor psihologiei științifice, permițînd trasarea unor căi de soluționare experimentală a acestor probleme

Materialul următor al culegerii, printr-un scurt istoric, ne introduce în ambianța științifică în care A. A. Uhtomski a ajuns la formularea principiului dominantei.

Într-o primă parte a materialului, autorul stăruie asupra definiției, trăsăturilor și stingerii-dominantei. În cea de-a doua parte a materialului, se insistă asupra valorii explicative, a importanței teoretice și practice pe care o prezintă principiul dominantei, extins de A. A. Uhtomski și asupra psihologiei. Încercarea prof. V. Pavelcu de a înfățișa nu numai aplicarea dominantei la diferite cazuri particulare, ci și demonstrarea faptului că principiul dominantei se integrează în legi sau principii mai generale, materialist dialectice, este deosebit de valoroasă. Dominanta conține ideea de organism ca întreg, cît și ideea de istoricism a organismului dat, se supune legii echilibrării (unitatea organismului în interiorul acestuia, unitata dintre organism și mediu), clarifică și explică fiziologic legea compensației.

Apropierea dintre principiul dominantei și aceste legi și principii generale oferă autorului prilejul de a critica ideile metafizice ale vitaliștilor, neovitaliștilor sau spiritualiștilor, ideile lui Johannes Müller sau Sherrington cu privire la existența unor centri speciali de integrare nervoasă, ideile lui Nietzsche și A. Adler etc.

Realizînd o paralelă între școala lui I. P. Pavlov și cea a lui A. A. Uhtomski, autorul sesizează înrudirea (aproape pînă la identificare) între principiul comutării nervoase (Asratian) și principiul dominantei și susține ideea necesității cunoașterii legilor activității nervoase stabilite de Pavlov.

Interesantă și utilă este acea parte a studiului care ilustrează aplicarea principiului dominantei în diferite procese și activități psihice. Dominanta se manifestă în atenție — explicînd fapte care la prima vedere par a fi paradoxale —, în voință, implică legea compensației importantă în formarea talentelor și aptitudinilor, ușurează înțelegerea stării de sensibilizare. Întîlnim dominante în procesul de creație sau în orice proces de muncă. În afectivitate dominanta își găsește o largă aplicație. Ea explică procesul cristalizării sentimentului de iubire — sau, pe măsură ce se consumă, a procesului de descristalizare. Vastele aplicații ale dominantei capătă o importanță deosebită în procesul educației: „A fi stăpîn pe tine însuți înseamnă a fi stăpîn pe dominantele tale; a conduce pe alții înseamnă a le dirija dominantele" (pag. 47).

Autorul se oprește oarecum brusc însă, fără a sublinia concluzia firească: părinții și profesorii sînt cei care dirijează „dominantele" elevilor și ca atare ei trebuie să le cunoască foarte bine mecanismul.

Studiul *„Problema învățării"*, cunoscut cititorilor din „Revista de pedagogie, nr. 2/1954 se oprește asupra definirii acestui proces, asupra explicării mecanismelor fiziologice și a unor condiții favorabile învățăturii (tonusul cortical, reflexul de orientare, interesul etc.).

Interesante prin ineditul lor sînt constatările făcute cu privire la *natura* și *funcțiile* reflexului de orientare. Reflexul de orientare este înnăscut și anterior celorlalte reflexe absolute. Anterioritatea acestui reflex decurge „din rolul lui special de precizare a naturii excitantului și, o dată cu această precizare, de orientare a organismului către acest excitant" (pag. 54). Cu alte cuvinte: a) reflexul de orientare

ia parte activă la transformarea unui *excitant* vag, nedeterminant, într-un *semnal* (subl. autor.) cu înțeles determinant (pag. 54); b) intervalul dintre excitantul cu înțeles nedeterminant și reacția adecvată este ocupat de reacțiile de explorare, investigație, ale reflexului „ce este"? (pag. 55); c) reflexul de orientare tonifică scoarța, susține și orientează reflexele specifice, adaptate la natura excitantului, la situație. (pag. 56).

Autorul insistă asupra aspectului psihologic al învățării — aceasta „nefiind numai un proces de fixare progresivă a cunoștințelor, ci și de înțelegere crescîndă a acestora" (pag. 65). Deci nu numai *memorare*, ci și *înțelegere*. Memorarea fără înțelegere duce la „iluzia învățării".

Deși formulează conținutul învățării ca fiind legat de a doua latură a procesului de învățămînt (asimilarea cunoștințelor de către elevi), autorul se limitează numai asupra acestui aspect. Ori, după părerea noastră, scoaterea în evidență și mai pregnantă a *sensului* noțiunii de învățare, ar fi fost binevenită. Credem că învățarea trebuie înțeleasă în *sens larg* (realizîndu-se în cadrul și în afara procesului de învățămînt) și în *sens restrîns* (realizîndu-se numai în cadrul procesului de învățămînt).

Studiul „Cu privire la problema reușitei elevilor la învățătură" scoate la iveală aspecte dificile din cadrul procesului de învățămînt.

„Succesul școlar — arată autorul — este expresia potrivirii între posibilitățile, capacitățile, interesele elevului, pe de o parte, și exigențele școlare pe de altă parte"? (pag. 73). Care sînt însă cauzele care duc la reușită sau nereușită la învățătură? Autorul precizează că la această întrebare este foarte greu de răspuns, deoarece asistăm la o împletire riguroasă între diferite cauze. Încercarea de a clarifica totuși unele dintre aceste cauze, este cu atît mai valoroasă.

Se insistă astfel asupra rolului deosebit de mare pe care îl are profesorul și metoda sa.

„Metoda pedagogică — subliniază autorul — are în învățămînt funcția pîrghiei din mecanică" (pag. 76). Sînt cazuri cînd metodele profesorilor îngreunează munca de însușire a cunoștințelor. Cu această ocazie este criticat în studiu „ajutorul" acordat de profesor sub formă de rezumate — care creează elevului „impresia că a umplut golul pe care-l resimte, că a reintrodus veriga care lipsea". Rezumatul este valoros doar atunci cînd rezumă cunoștințele asimilate. Un alt factor care asigură reușita la învățătură este și încrederea elevului în forțele proprii, precum și încrederea profesorului în forțele elevului. În această direcție tactul și măiestria pedagogică a profesorilor sînt de mare preț.

În sfîrșit, un alt factor care asigură reușita la învățătură este modul concret de a învăța al elevului (dacă are sau nu interes și deprinderi pentru învățare, dacă învață mecanic sau logic etc.). Analizînd acest aspect, autorul stabilește un raport just între învățarea mecanică și rămînerea în urmă la învățătură: „învățarea mecanică nu este decît rămînerea în urmă la învățătură, dar mai greu de depistat" (pag. 83). Învățarea mecanică poate fi efectul unei metode greșite a profesorului și deci cauza rămînerii în urmă, dar și efectul nepriceperii elevilor de a învăța — al lipsei de metodă în asimilarea cunoștințelor (elevul vrea să învețe, dar nu poate, și nu poate fiindcă nu știe să învețe (pag. 82).

Păcat că tabloul cauzelor și factorilor care asigură sau nu reușita elevilor la învățătură, este mult prea constatativ, fără a propune unele soluții pentru înlăturarea deficiențelor posibile.

În studiul *„Posibilitate și exigență"*, pornind de la afirmația prof. A. N. Leontiev care susține că echilibrul este impropriu atunci cînd este vorba de domeniul psihic, că nu se poate vorbi de adaptare, de echilibrare față de cunoștințe, de noțiuni, prof.

V. Pavelcu notează că asemenea afirmații ridică unele rezerve, unele precizări.

„Această noțiune însă — scrie V. Pavelcu — dobîndește pe scara proprie omului un sens mult mai complex, specific naturii și formelor de mișcare psihice și sociale. Noțiunea de „echilibru psihic" își păstrează... „întreaga ei valoare și poate servi ca noțiune centrală în analizele psihologice" (pag. 86). Pornind de la această idee, autorul se oprește asupra contradicției de bază care „frămîntă conștiința copilului" și anume asupra contradicției dintre posibilitate și exigență. Între cei doi termeni contradicția apare atunci cînd „avem exigență în fața indiferenței și interdicție în fața dorinței". În continuare, se insistă asupra aspectelor cantitative și calitative ale echilibrării dintre posibilitate și exigență.

Aspectul cantitativ al echilibrării este în funcție de: a) tipul de sistem nervos; b) starea momentană a scoarței, tonusul cortical; c) variațiile de durată, viteză etc.

Aspectul calitativ al echilibrului este în funcție de caracterul pozitiv sau negativ al solicitărilor mediului și de acordul acestuia cu tonusul cortical. Analiza aspectului calitativ ridică în fața autorului o serie de probleme importante sintetizate într-o tablou unitar. Astfel echilibrul sau dezechilibrul dintre posibilitate și exigență este legat direct de *complexitatea* sarcinii, de *noutatea* situației, de *diferențierea* impusă sistemului nervos de o anumită situație etc.

Deosebit de valoroase sînt aplicațiile pedagogice realizate de autor în diferite probleme. Apar astfel în studiu aplicări ale echilibrului dintre posibilitate și exigență la problema „plafonului", la problema intereselor, a colectivului, a regimului educativ, la problema orarelor, a programelor și metodelor etc.

Utilă și interesant rezolvată este apropierea dintre A. S. Makarenko și I. P. Pavlov (respectiv între „metoda exploziei" și fenomenul exploziilor din nevrozele experimentale).

„La Pavlov — arată autorul — ca fiziolog, este vorba de o simplă prăbușire, naturală necesară; la Makarenko se urmărește dărîmarea cu scopul final constructiv" (fig. 121).

În acest studiu însă nu se abordează problema atît de importantă a rolului muncii, în echilibrarea dintre posibilitate și exigență. Dacă colectivului i se acordă o atenție deosebită, nu același lucru se întîmplă și cu privire la rolul muncii — autorul limitîndu-se la enunțarea unor aspecte generale.

Interesante și fructuoase sînt și ultimele două studii din volum („*Problema cunoașterii elevului*" și „*Personalitatea profesorului*"), în care prof. V. Pavelcu se oprește asupra elucidării unor probleme principale legate de cei doi factori ai procesului de învățămînt: elev și profesor. În primul studiu se atrage atenția asupra necesității cunoașterii științifice a elevului și mai ales a trecerii de la cunoașterea empirică a elevului la cea complexă, științifică (psiho-pedagogică).

Schița realizată în al doilea studiu prin enumerarea unor calități generale și speciale ale profesorului, prin analiza minuțioasă și competentă a acestora din urmă (măiestria pedagogică și tactul pedagogic — ca element al măiestriei —) întregește viziunea de ansamblu a autorului asupra celor doi termeni indispensabili ai procesului de învățămînt.

★

Apreciind în general cartea „Psihologie-pedagogică", trebuie să relevăm în primul rînd ca fiind foarte valoroasă strădania prof. V. Pavelcu de a pătrunde în intimitatea mecanismelor fiziologice ale diferitelor fenomene (liniile de perspectivă, învățarea etc.) și de a da o explicare științifică acestora.

Autorul nu se oprește însă numai asupra acestui aspect, ci transpune în limbaj psihologic multe din noțiunile, fenomenele și stările fiziologice.

Inedite și interesante sînt și apropierile realizate între diferitele fenomene din sistemele lui I. P. Pavlov și A. S. Makarenko, I. P. Pavlov și A. A. Uhtomski etc. Aceste „apropieri" permit autorului corelarea, aprofundarea și fundamentarea mai evidentă a problemelor ridicate de savanții respectivi, precum și explicarea unor aspecte pe baza altora, ceea ce dă un caracter *unitar* și *profund* tuturor studiilor.

Formularea unor ipoteze îndrăznețe și originale, analiza atentă a materialului observativ din domeniul pedagogiei, fac ca studiile prof. V. Pavelcu să se înscrie ca un însemnat succes al psihologiei pedagogice.

M. ZLATE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74

Lei 5

Întreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 524

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3936

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Biblioteca oraş
Sibiu

5

ANUL XII 1963

1990
97
- IUL. 2005
11 IUL. 20

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3936.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 5 *mai 1963*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU
2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Traian Pop: Studierea și popularizarea experienței pozitive a cadrelor didactice — sarcină principală a directorului 5

Paul Popescu-Neveanu: Cu privire la problemele noi apărute în experimentarea predării pe obiecte la clasele I—IV 14

Vasile Popeangă: Rolul colectivelor de clasă în formarea conduitei morale a elevilor 26

Valentina Vișan: Însușirea unor cunoștințe de agricultură de către elevii școlii de 8 ani de la oraș 39

Iosif Gabrea: Metode de cercetare în pedagogie în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea (cu privire specială asupra metodei experimentale) 55

Dumitru Tudor: Educația și învățământul în perioada sclavagistă din Scythia Minor și Dacia Romană. 76

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Dimitrie D. Roman: Unele probleme privind îmbunătățirea pregătirii cadrelor din sectorul agricol 89

Teodor Sperdea: Despre metodica desfășurării unor lecții de economie politică 95

Gheorghe Dumitrescu: Să folosim curtea școlară pentru activitatea de cultură fizică 108

DE PESTE HOTARE

Emil Păun: Unele probleme ale educației elevilor din U.R.S.S. în spiritul codului moral al constructorului comunismului 111

T. B.: O nouă serie a publicației „Vergleichende Pädagogik" din R.D.G. 118

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Ecaterina Pace: Câteva observații în legătură cu ilustrarea manualelor pentru clasele I—IV 121

4912

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 5 XII-ый год *Май 1963 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Траян Поп: Изучение и обобщение передового опыта учителей-главная задача директора 5

Пауль Попеску-Невяну: О новых вопросах в экспериментальном предметном преподавании в I—IV классах 14

Василе Попягэ: Роль коллектива (класса) в формировании поведения учеников 26

Валентина Вишан: Усвоение некоторых знаний по земледелию учениками восьмилетней городской школы 39

Иосиф Габря: Методы исследования в педагогике XIX-го и начала XX-го веков 55

Думитру Тудор: Воспитание и обучение рабовладельческого периода в Scythia Minor и Романской Дакии 71

КОНСУЛЬТАЦИИ

Димитрие Роман: Некоторые вопросы улучшения подготовки кадров в сельском хозяйстве 89

Теодор Спердя: О методике уроков политэкономии 95

Георге Думитреску: Использование школьного двора для занятий по физкультуре 108

ЗА РУБЕЖОМ

Эмил Пэун: Некоторые вопросы воспитания учащихся в СССР в духе морального кодекса строителя коммунизма 111

Т. Б.: Новая серия публикации „Vergleichende pädagogik" (ГДР) . . . 118

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Екатерина Паче: Об иллюстрациях учебников для I—IV классов . . . 121

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-ème année No. 5 *Mai 1963*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

Traian Pop: L'étude et la popularisation de l'expérience positive des cadres didactiques — tâche principale du directeur 5

Paul Popescu-Neveanu: A l'égard des problèmes nouveaux, survenus dans l'expérimentation de l'enseignement par objets aux classes I—IV. 14

Vasile Popeangă: Le rôle des collectifs de classe dans la formation de la conduite morale des élèves 26

Valentina Vișan: L'assimilation des connaissances d'agriculture par les élèves des écoles urbaines de 8 ans 39

Iosif Gabrea: Méthodes de recherches pédagogiques au XIX-e siècle et au début du XX-e siècle (avec un aperçu spécial sur la méthode expérimentale) 55

Dumitru Tudor: L'éducation et l'enseignement dans la période esclavagiste en Scythie Mineure et Dacie Romaine 76

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Dimitrie Roman: Certains problèmes concernant l'amélioration de la préparation des cadres dans le secteur agricole 89

Teodor Sperdea: Sur la méthodologie de certaines leçons d'économie politique 95

Gheorghe Dumitrescu: Utilisons la cour de l'école pour la culture physique 108

DE L'ETRANGER

Emil Păun: Certains problèmes de l'éducation des élèves en U.R.S.S., dans l'esprit du code moral du constructeur du communisme 111

T. B.: Nouvelle série de la publication „Vergleichende pädagogik" (R.D.A.). 118

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ecaterina Pace: Quelques observations relativement à l'illustration des manuels pour les classes I—IV 121

1964

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12th Year, No. 5 *May, 1963*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

Traian Pop: The Study and Popularisation of Teachers' Good Results — A Headmaster's Main Task 5

Paul Popescu-Neveanu: Concerning New Problems Raised by Experimenting Teaching According to Subjects in Forms 1st — 4th 14

Vasile Popeagă: The Rôle of Form Collectives in Shaping the Moral Conduct of Pupils 26

Valentina Vișan: The Acquisition of Some Knowledge of Agriculture by Pupils of the 8-Year Town School 39

Iosif Gabrea: Pedagogical Research Methods in the 19-th Century and the Beginning of the 20-th Century, with Special Emphasis on Experimental Pedagogy 55

Dumitru Tudor: Education in Scythia Minor and Roman Dacia during the Slave-owning System 71

CONSULTATIONS AND DISCUSSIONS

Dimitrie Roman: Some Problems Concerning a Better Training for Cadres in the Agricultural Field 89

Teodor Sperdea: On the Methodology of Teaching Certain Lessons in Political Economy 95

Gheorghe Dumitrescu: How to Use the School Yard for Physical Culture Activities 108

NEWS FROM ABROAD

Emil Păun: Some Questions of Pupil's Education in the U.R.S.S. in the Spirit of the moral Code of the Builder of Communism. . . . 111

T. B.: A New Series of the publication "Vergleichende pädagogik" (G.D.R.) 118

BOOK REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

Ecaterina Pace: A Few Remarks Concerning the Illustrations of Textbooks for Forms 1st — 4th 121

STUDII ŞI CERCETĂRI

STUDIEREA ŞI POPULARIZAREA EXPERIENŢEI POZITIVE A CADRELOR DIDACTICE — SARCINĂ PRINCIPALĂ A DIRECTORULUI

Conf. univ. TRAIAN POP

În faţa şcolii şi a tuturor activiştilor care lucrează pe tărîmul învăţămîntului se impune ca sarcină de mare răspundere ridicarea continuă a nivelului de pregătire al elevilor. Înfăptuirea marilor obiective puse de cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn cere, pe zi ce trece, cadre tot mai bine pregătite, cadre care să fie în măsură să aplice în practică cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii moderne.

În prima decadă a lunii aprilie a.c., la indicaţia Conducerii partidului, au avut loc în toate regiunile ţării şedinţe cu activul de partid din şcolile medii de cultură generală şi şcolile profesionale. La aceste şedinţe au participat directorii şcolilor, secretarii organizaţiilor de partid şi alţi lucrători cu munci de răspundere din aparatul de partid şi de stat care se ocupă de îndrumarea învăţămîntului. În cadrul şedinţelor, şefii secţiilor de învăţămînt ale sfaturilor populare regionale au prezentat referate privind rezultatele muncii instructiv-educative pe primele două trimestre.

Bilanţul primelor două trimestre arată că în majoritatea şcolilor s-au obţinut rezultate bune. Procentul de elevi promovaţi a crescut faţă de aceeaşi perioadă a anului şcolar trecut. Cei mai mulţi elevi au o atitudine bună faţă de învăţătură, au o comportare corespunzătoare atît în şcoală, cît şi în societate. Marea majoritate a cadrelor didactice muncesc cu simţ de răspundere, sînt preocupate de ridicarea continuă a pregătirii lor profesionale şi politice, de perfecţionarea metodelor de predare.

În anii puterii populare, în ţara noastră s-au creat condiţii optime pentru pregătirea şi formarea unui detaşament de pedagogi cu care poporul nostru se mîndreşte. Prin temeinica lor pregătire, prin aplicarea în mod creator a principiilor şi metodelor didactice, tot mai mulţi învăţători şi profesori au promovat ani de-a rîndul elevi bine pregătiţi, înarmaţi cu cunoştinţe ştiinţifice, cu priceperi şi deprinderi de a folosi şi de a aplica cunoştinţele acumulate în viaţă, în practică.

O problemă de mare importanţă pentru îmbunătăţirea şi perfecţionarea continuă a procesului instructiv-educativ o constitue studierea sistematică şi generalizarea experienţei pozitive a acelor învăţători şi profesori care

dau an de an generații de elevi temeinic pregătiți, care au reușit să obțină clase fără repetenți.

Atît referatele, cît și discuțiile au arătat că mai există încă școli și clase în care un număr însemnat de elevi se mulțumesc să promoveze clasa cu note la limită. Acesta este fenomenul cel mai supărător la ora actuală, care trebuie să mobilizeze cadrele didactice, conducerile școlilor respective, pentru a stabili un ansamblu de măsuri menite să ducă la o activizare a elevilor, la creșterea interesului acestora și pentru acele obiecte de învățămînt de care se simt mai puțin atrași. S-a subliniat și faptul că unii directori de școli se lasă prea mult antrenați în probleme administrativ-gospodărești și nu îndrumă îndeajuns munca profesorilor la clasă, nu cunosc suficient activitatea cadrelor didactice din școala pe care o conduc.

În articolul de față am dori să reliefăm o problemă pe care o considerăm deosebit de importantă și actuală pentru activitatea directorului de școală, pe linia îmbunătățirii continue a procesului de învățămînt. Este vorba, așa după cum s-a arătat mai sus, de studierea și generalizarea experienței pozitive a cadrelor didactice. În cele ce urmează ne vom opri la următoarele probleme:

— Importanța studierii experienței pozitive de către director;

— Etapele și metodele studierii experienței pozitive a cadrelor didactice;

— Căile principale pentru introducerea experienței pozitive în practica școlii și a cadrelor didactice.

V. I. Lenin, încă în anul 1921, arăta că principala lipsă în activitatea Comisariatului poporului pentru învățămînt o constitue faptul că: „...noi cunoaștem puține, extrem de puține fapte; că nu știm să le adunăm; ...că nu știm să adunăm indicațiile experienței practice și să le generalizăm; ...“ (V. I. Lenin — opere, vol. 32, ediția a IV-a, pag. 113).

Dintre toți factorii care se ocupă cu studierea și îndrumarea problemelor de învățămînt și educație, directorul școlii, prin funcția sa, este cel mai apropiat de munca vie a învățătorilor și profesorilor. El are posibilitatea să depisteze cadrele didactice cu rezultate pozitive, să studieze metodele de lucru ale acestora, să le facă cunoscute întregului colectiv al școlii. Considerăm că una dintre cele mai importante căi pentru ridicarea nivelului calitativ al activității instructiv-educative o constitue perfecționarea continuă a metodelor de predare, ridicarea fiecărui profesor la nivelul măiestriei pedagogice.

Studierea experienței înaintate a cadrelor didactice nu este o problemă simplă, de la început trebuie avut în vedere că este vorba de o muncă științifică, care trebuie să se desfășoare după un plan bine gîndit, cuprinzînd elementele unei cercetări științifice.

Cercetarea științifică impune în primul rînd fixarea unui scop, care în cazul problemei noastre poate fi diferit dacă este vorba de studierea experienței unei școli sau numai de activitatea unui profesor, cu un cuvînt în funcție de obiectivele de studiu stabilite.

În cercetarea experienței înaintate obiectivul poate să fie studierea unei școli în ansamblu, cu totalitatea factorilor care stau la baza ei și

raporturile dintre aceștia, cu metodele și procedeele care condiționează desfășurarea unei activități de înaltă calitate.

Studiul se poate restrînge și la activitatea unui singur învățător sau profesor, la sistemul și stilul activității lui, la măsurile organizatorice, la metodele și procedeele care au condus la obținerea unor rezultate bune. Obiectivul poate fi și mai mult restrîns, privind numai anumite aspecte din activitatea școlii sau a cadrului didactic respectiv.

Avînd bine delimitat obiectivul cercetării, se trece la elaborarea tematicii de studiu. În elaborarea planului tematic, atenția trebuie îndreptată către acele probleme care devin mai actuale într-o etapă sau alta a școlii. Așa spre exemplu, în etapa actuală atenția va fi îndreptată către acele școli și cadre didactice care au reușit să dea cei mai bine pregătiți elevi, înarmați cu cunoștințe temeinice, cu o concepție științifică despre lume și viață, cu priceperi și deprinderi de a aplica cunoștințele în practică. Este vorba de acele școli și cadre didactice care prin activitatea lor au reușit să ridice la un nivel mai înalt calitatea procesului de învățămînt, să întărească munca de educație și să lege tot mai strîns învățămîntul de viață, de practica socială. În cadrul acestor teme mari, care constituie obiectul studierii experienței pozitive, se pot delimita, prin planul tematic de studiu, probleme cu un conținut și mai restrîns, cum ar fi de exemplu: formarea noțiunilor științifice la elevi prin predarea unui obiect sau a altuia de învățămînt; formarea deprinderilor de muncă independentă; educația ideologică-politică în procesul predării unor discipline etc.

Temele se mai pot stabili și în funcție de lipsurile și greutățile existente în activitatea unor cadre didactice, care pot fi îndreptate prin cunoașterea și aplicarea experienței unor profesori fruntași.

Alegerea cadrului didactic a cărui experiență urmează să fie studiată se va face de către director, pornind de la eficacitatea activității profesorului respectiv într-o perioadă mai îndelungată de timp. Dacă este vorba de un profesor care predă la clasele VIII—XI, atunci se va ține seama de activitatea desfășurată în cei patru ani de studii, de exemplu rezultatele obținute de profesorul de matematici care a condus elevii săi de la intrarea în clasa a VIII-a și pînă la examenul de maturitate. Numai prin cunoașterea rezultatelor cu adevărat valoroase ale activității unui cadru didactic putem aprecia dacă experiența acestuia merită să fie studiată din toate punctele de vedere și răspîndită pe scară largă.

Experiența ne arată că lecțiile reușite, ținute de cadre didactice fruntașe, se datoresc atît preocupărilor lor perseverente pentru ridicarea continuă a nivelului profesional și politic, cît și muncii lor temeinice în domeniul sistematizării materialului și al pregătirii lor minuțioase pentru fiecare oră de curs.

O lecție bună rezultă din aprofundarea conținutului ei și din priceperea cu care învățătorul sau profesorul aplică metode variate de predare, capabile să stimuleze pe elevi la o însușire activă și conștientă a cunoștințelor.

Valoarea experienței unui învățător sau profesor constă nu atît în faptul că el a găsit metode noi, necunoscute pînă acum, ci în faptul că

el aplică în munca la clasă în mod creator principiile didactice, metodele pedagogiei științifice și că datorită acestui lucru obține rezultate bune.

Cunoscînd care sînt premisele de la care trebuie să pornească directorul în studierea experienței pedagogice înaintate, se pune problema metodelor de studiere și de generalizare a acesteia.

Cercetările întreprinse în această direcție indică următoarele metode:

— Observația, însoțită de convorbiri privitoare la munca profesorului sau învățătorului a cărui experiență urmează să fie studiată;

— Analiza lucrărilor scrise ale elevilor;

— Studierea și prelucrarea datelor culese;

— Organizarea și efectuarea unor experimente pentru a verifica concluziile obținute pe baza observațiilor.

Pentru a folosi cu cît mai mult succes acestē metode, cercetătorul trebuie să țină seama, în desfășurarea studiului, de cîteva indicații: 1. Observarea și studierea activității profesorului sau învățătorului propus, prin asistarea la lecții, este necesar să se facă după un plan stabilit în prealabil. 2. Cercetătorul care urmărește experiența pozitivă, în legătură cu o anumită temă, trebuie să fie bine edificat asupra problemei respective, să cunoască literatura de specialitate existentă în acest domeniu. 3. Observațiile să nu se limiteze la lecții izolate, luate la întîmplare, ci la un sistem de lecții bine determinat. 4. Faptele să fie înregistrate în mod obiectiv, fără a pleca la drum cu anumite idei preconcepute. 5. Materialul obținut pe calea observațiilor să fie completat cu datele rezultate din analiza lucrărilor elevilor și a cadrului didactic respectiv.

Pe măsura adunării materialului, acesta trebuie organizat pe probleme, în vederea trecerii la prelucrarea și la analiza lui.

Subliniind principalele cerințe care trebuie avute în vedere îndeosebi în folosirea observației, în cele ce urmează ne vom referi mai pe larg la fiecare cerință în parte. Am arătat că cercetătorul pornește în culegerea datelor și faptelor de la un plan care este dinainte stabilit. Observațiile să nu fie făcute în general, ci se recomandă să se selecționeze faptele tipice, să se caute legăturile esențiale dintre aceste fapte. În timpul observației, cercetătorul trebuie să-și pună mereu întrebări asupra modului în care se desfășoară fenomenele pe care le urmărește, să găsească răspunsuri și explicații la aceste întrebări. De exemplu, ne găsim la pregătirea pentru a trece la lecția nouă, sau la fixarea cunoștințelor. Aici se va înregistra modul în care învățătorul sau profesorul formulează întrebările, dacă aceste întrebări înlesnesc generalizarea, permit elevului să dea un răspuns complet. Aici se vor nota și răspunsurile elevilor.

Observațiile pe care le facem trebuie să fie cît mai complete și sistematice, pentru fundamentarea acelor concluzii care vor fi desprinse din studierea experienței. Pentru a veni în sprijinul cercetătorului, anumite lecții se pot înregistra pe bandă de magnetofon, înlesnind prin aceasta efectuarea unui control între observațiile culese de cercetător și mersul lecției. În special astfel de procedee se recomandă atunci cînd se urmărește dezvoltarea limbajului și gîndirii elevilor.

Am precizat că observațiile nu trebuie să se limiteze la lecții izolate, luate la întîmplare, ci la un sistem de lecții bine determinat. Se ia un capi-

tol sau o temă mare, creînd astfel posibilitatea să se asiste la întreg sistemul de lecții. Toate aceste observații se fac într-un jurnal special, care se împarte în mai multe coloane astfel încît materialul din observații devine clasificat pe grupe după caracterele fundamentale, în conformitate cu planul de studiu stabilit.

Acest fapt, mai mult de ordin tehnic, ne va ajuta foarte mult cînd vom trece la analizarea și la studierea materialului, avîndu-l clasificat pe probleme.

Faptele culese încă nu spun mare lucru, ele sînt abia materia primă. Culegerea și adunarea materialului reprezintă numai prima fază, prima etapă a studiului. Etapa a II-a și cea mai importantă este prelucrarea materialului. În această prelucrare se face compararea organizării, metodelor, procedeelor și a sistemului de muncă al învățătorului sau profesorului respectiv. În analiza materialelor culese trebuie să se găsească elementul general, ceea ce este tipic pentru activitatea școlilor respective a unor anumiți învățători și profesori, ceea ce stă la baza rezultatelor bune obținute de cadrele respective. Pe de altă parte, se va scoate în evidență ceea ce este nou, ceea ce se aplică numai în practica anumitor școli și profesori ca rezultat al unor preocupări științifice, al unor inițiative pedagogice creatoare.

La baza generalizării experienței, a găsirii și a fundamentării legilor care condiționează și explică rezultatele pozitive obținute, trebuie să stea analiza profundă a materialelor, care arată în mod convingător esența, sensul intrinsec al experienței pedagogice studiate.

Ultima etapă a studiului o constitue răspîndirea acestei experiențe în rîndul maselor de învățători și profesori.

Înainte de a trece la această ultimă etapă este indicat ca rezultatele obținute în urma studiului efectuat să fie verificate prin aplicarea în practică de către anumiți profesori și numai după aceasta să se treacă la introducerea pe scară largă în practica școlară.

Răspîndirea experienței pedagogice se poate face pe mai multe căi:

1. Scrisori sau articole de metodică în care se prezintă în mod detaliat experiența studiată, se analizează și se fundamentează metodele și procedeele folosite, arătîndu-se și sistemul de muncă al profesorului sau al școlii, și, în mod obligatoriu, eficacitatea acestei munci, a influenței ei asupra pregătirii elevilor.

2. Referatele în cadrul comisiilor metodice, al consiliilor pedagogice, la consfătuirile raionale ale cadrelor didactice, sînt de asemenea căi pentru a informa cadrele didactice asupra problemelor studiate.

3. Culegeri de articole tematice scrise de diferiți profesori în care se arată experiența lor, sistemul și rezultatele muncii lor.

4. Modul cel mai complex și în același timp cel mai valoros de prezentare a rezultatelor experienței unei școli sau a unui profesor este alcătuirea unor monografii. O monografie poate să cuprindă nu numai descrierea amănunțită a activității școlii și a profesorilor respectivi, dar și analiza sistemului și a rezultatelor muncii acestora.

Într-o monografie se trag și concluziile pedagogice care decurg din această analiză, concluzii care stabilesc legătura de la cauză la efect, între sistemul de muncă studiat și rezultatele lui pozitive.

Se mai pot folosi și alte căi, cum ar fi, spre exemplu, serile pedagogice. În școlile sovietice se folosește această metodă pentru răspîndirea experienței pozitive. Aceste seri se organizează de obicei la școală.

Dăm mai jos programul unei asemenea seri: Directorul școlii — în cuvîntul de deschidere — prezintă activitatea și experiența pozitivă a profesorului a cărui experiență a fost studiată. După aceasta, profesorul în cauză face o expunere asupra principiilor și metodelor de predare a obiectului de învățămînt care a constituit subiectul cercetării, precum și a rezultatelor bune obținute în munca cu elevii. La această întîlnire mai pot lua cuvîntul și alte cadre didactice din școală, care prezintă diferite aspecte din activitatea colegului lor. Astfel, un cadru didactic tînăr poate vorbi despre ajutorul metodic primit din partea profesorului respectiv; dirigintele clasei poate să se refere la latura educativă a muncii profesorului, la sprijinul pe care l-a primit din partea acestui profesor pentru organizarea colectivului de elevi din clasa pe care o conduce. La sfîrșitul acestei întîlniri este indicat să se facă o apreciere asupra sistemului de muncă și a rezultatelor bune obținute de profesorul școlii respective, de către reprezentantul secției de învățămînt.

Cu această ocazie se pot organiza și expoziții cu lucrări ale elevilor și profesorului respectiv.

Ultima fază a activității de studiere a experienței pedagogice înaintate trebuie să fie nu numai cunoașterea acesteia de către masa de profesori, ci trecerea la aplicarea sistematică a acestei experiențe în practica celorlalte cadre didactice din școală, iar prin intermediul secțiilor de învățămînt în restul școlilor din raion și regiune.

În practica școlară învățătorii și profesorii pot să-și studieze și propria lor experiență. Așa, de exemplu, un învățător dorind să facă cunoscută experiența lui în legătură cu lecțiile de citire explicativă, a ales un variat material faptic, care arată atît procedeele și metodele folosite la lecție, cît și rezultatele la care a ajuns.

El arată, în referatul pe care l-a elaborat, ca rezultat al studierii propriei sale experiențe, că succesul lecțiilor este determinat de justețea folosirii materialului intuitiv, de felul în care conduce observația elevilor, de întrebările puse, de modul în care știe să atragă atenția elevilor asupra însușirilor și proprietăților caracteristice ale obiectului, de felul în care îi conduce pe elevi să vadă asemănările și deosebirile, prin comparație cu alte obiecte. Prin aceasta, învățătorul realizează dezvoltarea spiritului de observație, dezvoltarea gîndirii și vorbirii elevilor.

Pentru a-și da seama de rezultatele obținute la această lecție de citire explicativă bazată pe un bogat material didactic, în comparație cu lecția predată numai pe baza explicațiilor verbale și a citirii lecției din manual, învățătorul face o comparație între răspunsurile elevilor date oral și scris la aceste lecții.

Calitatea cunoștințelor din primul caz, în comparație cu cele din al doilea caz, a demonstrat eficacitatea mijloacelor folosite de el la lecție.

Analiza unor serii de lecții, cercetarea unor momente din fiecare lecție au condus la generalizarea asupra felului în care învățătorul sau profesorul respectiv, realizează în mod just principiul intuiției.

În practica școlară întîlnim numeroase cazuri de învățători și profesori care obțin rezultate frumoase în munca la clasă, dar care atunci cînd sînt puși să analizeze aceste rezultate, să motiveze în mod științific utilitatea folosirii uneia sau alteia dintre metodele de predare, întîmpină greutăți. Aici directorul școlii are un mare rol în a îndruma cadrele didactice, a le ajuta să-și studieze propria lor muncă.

În școală, cea mai simplă și mai accesibilă formă de popularizare și transmitere a experienței de la un profesor la altul sau de la un învățător la altul o constituie ajutorul direct dat de către cel cu mai multă experiență, celui cu mai puțină experiență. Experiența pozitivă se poate transmite și populariza în comisiile metodice pe obiecte sau în cercurile metodice, unde cadrele cu mai multă experiență țin referate în legătură cu cele mai dificile probleme care se pun în predarea obiectului respectiv.

Munca bine organizată a consiliului pedagogic constituie un mijloc prețios de schimb de experiență. Prin referate bine documentate, profesorii și învățătorii cu rezultate frumoase pot lămuri și ajuta în multe problemele pedagogice pe care le ridică activitatea zilnică. În practica școlară se întîlnesc multe cazuri de învățători și profesori care realizează cu mult succes anumite etape ale lecției, de exemplu pregătirea lecției cu ajutorul elevilor, transmiterea noilor cunoștințe, darea temelor pentru acasă etc., anumite probleme de ordin educativ, aspecte pe care directorul școlii trebuie să le cunoască și să le aducă la cunoștința întregului colectiv, reușind și sub această formă să dea un ajutor prețios. Luînd de la fiecare profesor tot ce este bun, directorul școlii are posibilitatea să sintetizeze aceste date, prezentînd în fața colectivului imaginea unor lecții care și-au dovedit eficacitatea prin aportul nu al unui singur învățător sau profesor, ci, în cazul de față, prin contribuția întregului colectiv.

Lecțiile deschise sînt, de asemenea, recunoscute de practica pedagogică ca mijloc eficace pentru transmiterea experienței și înrădăcinarea ei.

Pentru a-și ajunge scopul, lecția deschisă nu trebuie privită ca un mijloc în sine, ci ca un mijloc de ilustrare a anumitor idei și probleme pedagogice. Lecția poate fi precedată de un referat ținut în fața colectivului școlii, cu privire la experiența și concluziile la care a ajuns învățătorul sau profesorul respectiv în activitatea sa.

În practica școlară pot să existe și alte căi prin care directorul școlii face cunoscută cadrelor didactice experiența înaintată obținută de mulți învățători și profesori în munca zilnică de instruire și de educare a tineretului.

Institutele de perfecționare a cadrelor didactice au largi posibilități de studiere și generalizare a experienței pozitive a cadrelor didactice, de îndrumare a directorilor de școli în această acțiune.

ИЗУЧЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ ПЕРЕДОВОГО ОПЫТА УЧИТЕЛЕЙ ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА ДИРЕКТОРА

(Резюме)

Большое значение в улучшении и усовершенствовании процесса обучения и воспитания имеет систематическое изучение и обобщение передового опыта тех учителей, у которых нет второгодников, и выпускники которых являются хорошо подготовленными.

Указывая на то, что из всех факторов, которые занимаются изучением учебно-воспитательного процесса, директор школы является самым близким к живой повседневной работе учителей и преподавателей, автор статьи рассматривает следующие вопросы: значение изучения директором передового опыта учителей; этапы и методы изучения этого опыта; пути и способы внедрения передового опыта в практику школы и учителей.

По отношению к методам изучения передового опыта, автор показывает, что можно прибегать к наблюдению и беседе в связи с работой данного учителя; могут быть проанализированы письменные работы учеников; также могут быть организованы эксперименты для проверки выводов.

Обобщение передового педагогического опыта можно сделать через методические письма или статьи, постоянными выставками в методическом кабинете, чтением докладов на заседаниях методических комиссий, педагогических советов и на районных совещаниях учителей, а также опубликованием сборников (с тематическими статьями), монографий и проведением педагогических вечеров.

В заключении автор указывает на широкие возможности, которыми располагают Институты усовершенствования учителей в изучении и обобщении передового опыта.

L'ETUDE et LA POPULARISATION DE L'EXPERIENCE POSITIVE DES CADRES DIDACTIQUES — TACHE PRINCIPALE DU DIRECTEUR

(Résumé)

L'auteur de l'article montre que pour améliorer et perfectionner continuellement le processus instructif-éducatif, il est de toute première importance que l'on étudie et généralise l'expérience positive des maîtres qui ont réussi à ne pas avoir des élèves tenus à redoubler une classe et à donner des générations d'élèves sérieusement préparés.

Parmi tous les facteurs qui s'occupent des problèmes de l'enseignement et de l'éducation, le directeur de l'école, par sa fonction même, est le plus indiqué à connaître le travail vivant des instituteurs et des professeurs. L'auteur aborde les problèmes suivants: l'importance de l'étude de l'expérience positive, faite par le directeur; les étapes et les méthodes de cette étude; les voies et les moyens adéquats pour introduire l'expérience positive dans la pratique de l'école et des cadres didactiques.

En ce qui concerne les méthodes, on peut employer l'observation accompagnée de conversations relatives à l'activité du maître respectif, on peut analyser les épreuves écrites des élèves et l'on peut encore organiser et effectuer des expériences spéciales afin de contrôler les conclusions auxquelles on est arrivé.

Quant à la popularisation de l'expérience pédagogique, on peut la faire par des lettres, par des articles de méthodologie, ou bien par des expositions permanentes organisées dans le cadre du cabinet méthodologique; à cela s'ajoutent les comptes-rendus devant les commissions de spécialistes, les conseils pédagogiques, les réunions districtuelles et enfin les recueils d'articles thématiques, les monographies et les soirées pédagogiques.

En conclusion, on montre les possibilités qu'ont les instituts de perfectionnement des cadres didactiques d'étudier et de généraliser l'expérience positive.

THE STUDY AND POPULARISATION OF TEACHERS' GOOD RESULTS A HEADMASTER'S MAIN TASK

(Abstract)

The author shows that a question of paramount importance for the steady improvement of the educational-instructional process is the systematic study and generalization of the experience of those schoolmasters and teachers who have obtained excellent results in their profession, viz. thoroughly trained school-leavers and no repeaters at the end of every school-year.

Stressing the fact that, of all factors concerned with the study of educational problems, the headmaster is, by his very function, the person most closely connected with the live work of schoolmasters and teachers, the author treats of the following problems: — the importance for the headmaster to study the good resulte obtained by the teaching staff; the stages and methods to do this; ways and means of generalizing all this in the school.

As regards the ways to achieve this end, one can use the observation method accompanied by talks concerning a scoolmaster's or teacher's work, one can analyse the pupils' written works, and one can organize and carry out some experiments in order to verify the conclusions reached.

As to the popularisation of pedagogical experience, this can be done by exchange of letters, by articles on methodology, by some standing exhibitions organized as part of the methodological offices, by papers read at the commissions on methodology, pedagogical councils and district teachers' sessions, by collections of specialty articles, by monographs and by the organization of pedagogical evenings.

In conclusion, the article stresses the possibilities of the Higher Training Institutes for Teachers (providing Refresher Courses) to study and generalize the good results obtained by the teaching staff in their work.

CU PRIVIRE LA PROBLEMELE NOI APĂRUTE ÎN EXPERIMENTAREA PREDĂRII PE OBIECTE LA CLASELE I—IV

Conf. univ. PAUL POPESCU-NEVEANU

Experimentul de masă organizat de Ministerul Învățămîntului privitor la predarea pe obiecte în clasele I—IV are o durată de aproape 3 ani.

În urma verificării faptului că este mai avantajos să se înceapă predarea pe obiecte de la clasa I decît de la clasa a III-a, la începutul actualului an școlar, în 50% din școlile experimentale s-a extins sistemul predării pe obiecte și la primele două clase. Aceste școli au acumulat o imensă experiență și se bucură de prestigiu. Ele au devenit focare ale experienței pedagogice înaintate și se află în centrul preocupărilor pedagogilor din țara noastră. Experimentul reține atenția pedagogilor și organelor de învățămînt din celelalte țări socialiste, această împrejurare sporind și mai mult spiritul de răspundere și conștiinciozitate științifică a tuturor celor care asigură, urmăresc sau studiază munca școlilor experimentale. Întrucît în școlile experimentale continuă să funcționeze — cu titlul de control — clase organizate după sistemul obișnuit, s-a ajuns la situația în care învățătorii de la aceste clase, cuprinși de un spirit de competiție creatoare, își perfecționează continuu metoda de lucru pentru a putea să obțină bune rezultate. Între specialiștii care predau pe obiecte și învățătorii responsabili singuri pentru cîte o clasă se realizează în permanență un schimb de experiență de utilitate reciprocă. Aceasta face ca nivelul claselor de control să fie cu mult superior nivelului mediu din celelalte școli elementare.

*

Sondajele efectuate pînă acum în școlile experimentale de către Ministerul Învățămîntului, de colectivul Institutului de științe pedagogice și de alte colective de cercetare pedagogică au demonstrat în mod categoric superioritatea noului sistem. Institutul de științe pedagogice a reluat investigația de masă pentru a se edifica încă o dată asupra randamentului procesului de învățămînt din școlile experimentale. Astfel, în cursul lunii decembrie 1962 s-au dat în 10 școli din țară situate atît în mediu urban, cît și în mediul rural, o serie de probe prin care s-a verificat însușirea cunoștințelor prevăzute de programele școlare.

Prelucrarea analitică a datelor obținute ne-a permis să apreciem în mod comparativ nivelul de cunoștințe al elevilor din cele două categorii de clase.

La clasele experimentale indicele volumului de cunoștințe calculat pentru romînă, aritmetică, șt. naturale, istorie și geografie este de 58,97% pe cînd la clasele de control este de 51,62% — deci o diferență de 7,35% în avantajul claselor experimentale. Superioritatea instructivă a claselor experimentale este totuși modestă și sub nivelul așteptărilor noastre. Considerăm însă că acest lucru se datorește fenomenului semnalat mai sus în legătură cu perfecționarea învățămîntului la clasele de control, în cadrul aceleiași școli. Dacă comparația ar fi fost făcută cu clasele I—IV de la alte școli elementare din afara experimentului, considerăm că deosebirea dintre rezultate ar fi fost cu mult mai mare. Referindu-ne la situația fiecărui obiect, în ceea ce privește volumul de cunoștințe, constatăm la gramatică la clasele II, III, IV experimentale un indiciu de 68% față de 60% la clasele de control, iar la aritmetică 62,92% la experimental și 58,65% la control. Prin urmare, superioritatea este de respectiv 8% și 4,27%. La celelalte obiecte de studiu, avantajul seriei de clase experimentale este la științele naturii de 9,73%, la geografie de 6%, iar la istorie de 7,72%. Decalajul încă modest care s-a constatat se explică prin faptul că la obiectele de bază — cum ar fi de pildă limba romînă și aritmetica — profesorii nu insistă încă suficient asupra exercițiilor gramaticale și de formare a deprinderilor de calcul, iar în ceea ce privește celelalte obiecte, situația se explică prin faptul că învățătorii de la clasele de control au renunțat la vechiul sistem în care concentrau toată atenția asupra limbii romîne și aritmeticii și au început să predea și la celelalte obiecte în mod sistematic.

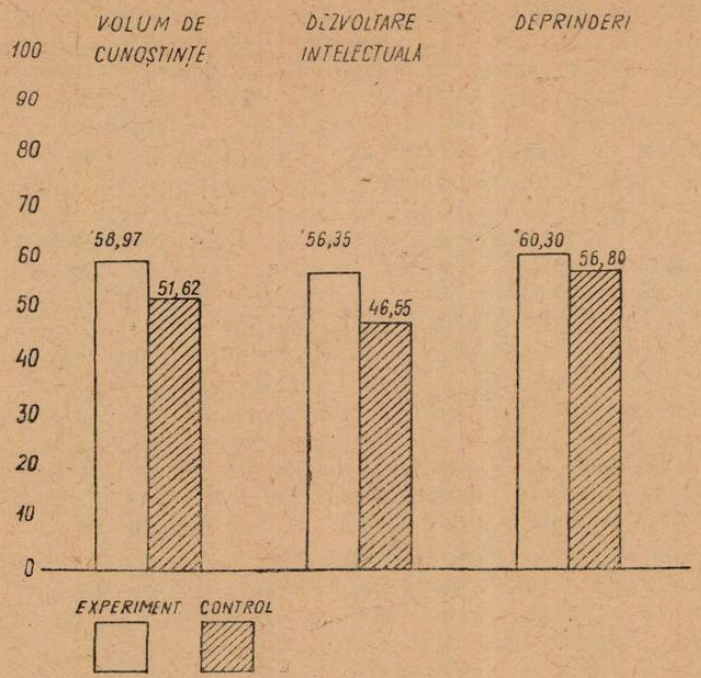
Avantajul claselor experimentale se relevă mai proeminent din punctul de vedere al dezvoltării intelectuale. Pentru fiecare obiect, noi am aplicat probe care făceau apel la capacitatea de sistematizare a cunoștințelor, care cereau motivații, explicații cauzale, corelații mai complicate. Calculînd în mod separat datele obținute în această privință am obținut pentru seria de clase experimentale indicele 56,35%, iar pentru cele de control 46,55% — deci o diferență de aproape 10%. Faptul că prin activitatea claselor experimentale se obține o accelerare a dezvoltării intelectuale este deosebit de important și indică o anumită perspectivă.

Datele arătate caracterizează sub raport calitativ cunoștințele elevilor, iar influența formativă mai mare a noului sistem este de natură să ne asigure în viitor o însușire mai largă de cunoștințe.

Ceva mai lent se dezvoltă randamentul procesului instructiv din clasele experimentale pe linia formării unor deprinderi de bază cum ar fi cele care privesc scrierea frumoasă și corectă, citirea cursivă, elementele calculului și altele. Sistematizarea datelor din acest punct de vedere ne indică la clasele experimentale o dezvoltare a deprinderilor în proporție de numai 60,30% față de 56,80% la control. Avem, prin urmare, o diferență de numai 3,5%. Trebuie să menționăm că, totuși s-a realizat un progres ținînd seama de faptul că după datele obținute în anul trecut, din punctul de vedere al unor deprinderi, clasele experimentale erau chiar inferioare

celor de control. De aici concluzia că noul sistem nu este, în principiu, deficitar în ce privește consolidarea deprinderilor.

În ceea ce privește formarea priceperilor și deprinderilor de desen, pe care le considerăm aparte, constatăm că, la clasa I, indicii sînt net superiori în favoarea experimentului pentru toate cerințele comune celor patru clase (aranjarea foii, plasarea desenului în foaie, mărime, proporții,



formă, trăsături și mod de prezentare), cu procente mai ridicate tocmai la acelea care sînt condiționate de predarea de către specialist (proporții 41,22% față de 30,10%, formă 57,30% față de 35,64%, mărime 57,10% față de 41,17%). La clasele a II-a și a III-a, indicii scad, aceasta explicîndu-se prin slaba pregătire a elevilor în această direcție în primii ani de școală. La clasa a IV-a, care a lucrat și în anul trecut cu profesor-specialist, dimpotrivă, rezultatele sînt mult superioare, primelor trei clase (aranjarea foii 93,31%, mărimea 87,95%, accentuarea proporțiilor 60,86%, forma 69,23%). Elevii de la clasa a IV-a experimentală redau volumul obiectului desenat în proporție de 50,50% față de 23,56% la control și lucrează în acuarele în proporție de 25,75% față de 0% la clasele de control.

De bună seamă că rezultatele ar fi și mai bune dacă toate clasele experimentale ar fi încadrate cu profesori de specialitate, însă la cele mai multe școli orele de desen sînt date în completare la alte catedre.

Un interes deosebit pentru caracterizarea fazei actuale a experimentului îl prezintă analiza comparativă a datelor obținute la fiecare clasă. Din tabelul prezentat în continuare se constată că la clasele I forma experimentală dă un spor oarecare atît în ce privește cunoștințele, cît și dezvoltarea operațiilor intelectuale. Este semnificativ faptul că încă de la prima clasă noul sistem își dezvăluie avantajele.

	Clasa I		Clasa a II-a		Clasa a III-a		Clasa a IV-a	
	exp.	control	exp.	control	exp.	control	exp.	control
Volum de cunoșt.	73 %	68 %	65 %	64 %	57 %	50 %	55 %	48 %
Dez. intelec.	80 %	76 %	75 %	69 %	52 %	47 %	53 %	40,5%

La clasa a II-a, sub raportul cunoștințelor, între clasele experimentale și cele de control aproape că nu este deosebire, diferența fiind ceva mai proeminentă în ce privește dezvoltarea intelectuală. Această situație se explică prin faptul că actuala clasă a II-a a fost în anul trecut (clasa I), școlarizată numai cu un singur învățător. Prin urmare adaptarea la noul sistem de lucru se face mai greu; în plus conținutul obiectelor de bază la clasa a II-a este ceva mai sărac, el presupune mai mult o dezvoltare și consolidare a cunoștințelor și deprinderilor fixate în prima clasă. Se pare că discontinuitatea în stilul activității instructive se resimte negativ în situația dată. În orice caz, datele noastre pledează împotriva unei eventuale teze cu privire la începerea predării pe obiecte de la clasa a II-a.

La clasa a III-a experimentală constatăm un cîștig mai important în acumularea și dezvoltarea intelectuală.

Cît privește clasa a IV-a, ea demonstrează atît superioritatea în însușirea cunoștințelor, cît și progrese considerabile în dezvoltarea intelectuală a elevilor. Aceasta se explică prin faptul că toți elevii actualei clase a IV-a au lucrat în sistemul nou și în anul trecut.

Examinînd situația pe ansamblu, constatăm că la clasele experimentale superioritatea volumului de cunoștințe față de cele de control este variabilă, în schimb pe linia dezvoltării intelectuale avantajul este în continuă creștere.

*

Neîndoelnic, problema pedagogică centrală a noului sistem este aceea care se referă la statornicirea unor modalități optime de activitate instructivă și educativă. Dacă avantajele noului sistem sînt evidente, apoi valorificarea lor maximă este dependentă de elaborarea unor metode de predare și de educare a elevilor, care în sistemul lucrului pe diverse canale să fie mult mai eficiente decît ne apar astăzi. Din acest punct de vedere în școlile experimentale se conturează fenomene pedagogice principial noi, începe să se sedimenteze o anumită experiență. Trebuie spus însă că sîntem încă în faza de tatonare și că această experiență de început nu este încă suficient studiată și generalizată.

Pentru a ne putea edifica asupra naturii fenomenelor pedagogice noi, este necesar să ne încadrăm într-o anumită dezvoltare, ținînd seama de premisele de la care se pleacă, sesizînd direcția evoluției actuale și încercînd să prefigurăm perspectivele. În fond, munca cadrelor didactice de la clasele experimentale presupune modificări în cele două stiluri de lucru care s-au statornicit în școala noastră — pe de o parte la învățător, și pe de alta la profesor.

Încadrați în noul sistem, profesorii de specialitate și învățătorii, în virtutea acelorași condiții obiective, trebuie să-și modifice atît atitudinea față de copii, cît și procedeele de instruire și educație.

Pentru a ne edifica asupra pozițiilor de la care se pornește, noi am încercat pe bază de documentare pedagogică și observație să dăm o caracterizare a stilului propriu învățătorului și a celui statornicit la profesor. Menționăm, de la început, că tipizarea încercată de noi în mod firesc nu poate să țină seama de o serie de variații și gradații individuale. Mai jos ne referim la particularități care nu au legătură cu experimentul predării pe obiecte.

Pregătirea pedagogică și experiența fac ca învățătorul să cunoască foarte bine pe copilul de vîrstă școlară mică. De aceea învățătorul reușește să se conformeze puterii de înțelegere a copilului. El folosește un limbaj simplu și expresiv. În predarea cunoștințelor, preferă de regulă să pornească de la elemente concrete antrenînd pe copil pe nesimțite la efort intelectual. Raționamentele pe care copilul le parcurge sub îndrumarea învățătorului sînt totuși simple, cuprinzînd puține secvențe. Învățătorul nu insistă în mod special asupra dezvoltării gîndirii, mulțumindu-se cu transmiterea cunoștințelor prevăzute în programe. El nu are permanent în vedere necesitățile de perspectivă în legătură cu formarea unor aptitudini intelectuale, care vor fi reclamate de procesul instructiv ulterior clasei a IV-a. Învățătorul este preocupat în principal de transmiterea cunoștințelor de bază la scris-citit și aritmetică și de formarea deprinderilor elementare. În această privință el dispune de o pricepere deosebită, ceea ce este valoros. Trebuie spus însă că metodele învățătorului sînt întrucîtva standardizate, și nu variază prea mult de la un obiect la altul și de la o clasă la alta. Învățătorul nu acordă întotdeauna atenție unor astfel de obiecte cum sînt geografia, istoria și științele naturale, pe care le folosește mai mult pentru dezvoltarea cititului și povestitului. Întotdeuna, însă (aceasta se constată și în investigațiile recente) — chiar învățătorii foarte buni — au o preferință pentru un obiect sau altul (romînă, aritmetică, cînt, desen etc.). Se știe că această particularitate prejudiciază în oarecare măsură dezvoltarea multilaterală a elevilor. Învățătorul îi apreciază pe elevi mai mult global, fără a avea o evidență riguroasă a activității elevului la fiecare obiect. Totuși, învățătorul dezvoltă legături strînse, directe și continue cu elevul atît din punct de vedere instructiv, cît și educativ. El este apropiat nu numai de modul de gîndire al școlarului mic, dar și de viața afectivă. Tocmai de aceea este foarte influent din punct de vedere educativ.

Profesorul, fiind limitat la specialitatea sa și lucrînd pînă acum numai cu elevii mai mari, este preocupat mai mult de logica materiei

pe care o predă, decît de particularităţile elevilor. S-ar putea spune chiar că de multe ori profesorul — privit ca pedagog practician — este ceva mai slab realizat chiar la clasele mari, decît este învăţătorul pentru clasele mici. Profesorul vine însă cu o poziţie intelectuală superioară. El operează ca un specialist şi respectînd mai mult logica ştiinţifică decît pe cea didactică pune de la început pe elev în faţa unor dificultăţi mai mari. Totuşi, profesorul, printr-o anumită experienţă de viaţă, reuşeşte să atragă pe elev prin bogăţia şi sistematizarea cunoştinţelor pe care le predă. Profesorul forţează întrucîtva dezvoltarea gîndirii abstracte, dar nu este suficient de priceput în folosirea mijloacelor intuitive în funcţie de posibilităţile elevului. Specific pentru activitatea instructivă a profesorului este că el insistă asupra laturei explicative, a legăturilor cauzale şi de aceea foloseşte mai pe larg analiza faptelor şi fenomenelor predate. Referindu-ne la raportul dintre posibilităţile elevului în diferite etape şi cerinţele formulate de el, trebuie să spunem că profesorul este mai exigent decît învăţătorul. În situaţia actuală, învăţătorul cere de la elevi mai puţin decît aceştia ar putea da, pe cînd profesorul este înclinat să le ceară chiar mai mult decît pot ei să realizeze momentan, reuşind astfel să-i stimuleze. Profesorul cunoaşte ceva mai slab pe elevi şi nu are legături afective aşa de strînse cu ei. Tocmai de aceea succesul variabil al profesorilor în munca educativă este dependent în mare măsură de felul cum se prezintă în faţa elevilor, de pregătirea şi de atitudinile lor.

Încadraţi la clasele experimentale, profesorii — ca şi vechii învăţători fixaţi pe anumite specialităţi — au prezentat fiecare diferite avantaje şi dificultăţi. Învăţătorii, cum era şi firesc, nu au avut dificultăţi în ce priveşte lucrul cu copiii din clasele mici şi au reuşit să ţină seama de posibilităţile lor, realizînd cu siguranţă de sine o muncă instructivă, utilă. Rezultatele obţinute de învăţători la clasele experimentale sînt însă, după observaţiile noastre, variate şi aceasta în raport cu gradul de pregătire a lor pentru materia respectivă. Acei învăţători care, fie datorită fondului anterior, fie eforturilor făcute mai recent, şi-au asigurat o pregătire pentru obiectul respectiv, ce depăşeşte în mare măsură volumul de cunoştinţe necesar pentru clasele I—IV, au reuşit, folosind priceperea lor pedagogică, să transmită cunoştinţe mai clare şi mai temeinice chiar decît unii profesori care au trecut pe nepregătite la clasele mici. S-au înregistrat însă şi unele insuccese la acei învăţători folosiţi la clasele experimentale care nu au acordat suficientă atenţie obiectului pe care îl predau şi nu au căutat să-l aprofundeze.

În ce priveşte profesorii care au venit să lucreze cu clasele mici, aceştia, de cele mai multe ori, au avut la început numeroase greutăţi. Ei foloseau un limbaj mult prea complicat şi nu se îngrijeau întotdeauna să explice teremenii folosiţi. Abuzînd de expunerea verbală în dauna intuiţiei şi a metodei conversaţiei şi necunoscînd precis fondul de cunoştinţe al elevilor, profesorii lăsau unele probleme instructive nerezolvate. Aceasta pentru că ei se aflau sub imperiul iluziei că unele lucruri „elementare" ar fi deja cunoscute de elevi. De aici o oarecare discontinuitate în pregătirea elevilor. La început se creează frecvent unele

situații dificile la care nu pot face față nici elevii buni ai clasei. Momentul relativ de criză sau de derută, care intervine atît în atitudinea elevilor cît și a profesorilor, este însă depășit destul de repede datorită adoptării unor măsuri de ordin pedagogic. Contradicția acută între posibilitățile elevului și exigențele profesorului se rezolvă pînă la urmă în mod favorabil, ducînd la o mobilizare a întregului colectiv de elevi, într-o activitate de factură superioară. Profesorul totuși, chiar după ce se familiarizează cu clasa, întrucît lucrează în sistemul predării pe obiecte și are un alt stil de lucru, nu copiază și nu revine la metodica tradițională a învățătorului. El se străduiește că comunice cunoștințe nu fragmentare, ci mai largi și sistematice. În problemele didactice profesorul adoptă soluții de ordin rațional care determină o accelerare a gîndirii logice a elevilor. În experiența valoroasă a unor profesori de la clasele experimentale, se relevă soluții interesante în ce privește încadrarea prezentărilor concrete într-o demonstrație mai largă, care vizează explicația fenomenului. Pentru a obține astfel de rezultate, profesorii sînt într-o mai mare măsură preocupați de formarea la elevi a operațiilor logice corespunzătoare. Astfel, la aritmetică se dă mai mult timp pentru ca elevii să învețe să analizeze problemele și să aleagă în mod conștient operațiile aritmetice necesare rezolvării corecte. La gramatică se folosesc mijloace mai variate și mai concludente pentru generalizări. La istorie și geografie elevii sînt orientați să găsească singuri explicația cauzală a unor evenimente istorice, a unor fenomene geografice sau să desprindă concluziile din faptele prezentate de către profesor. La profesorii de desen se observă tendința de a furniza școlarilor o serie de cunoștințe prealabile care să-i orienteze în procesul desenării și să-i ajute să-și aprecieze critic lucrările.

Încadrîndu-se în acest stil de lucru, care dă rezultate bune, întrucît stimulează în mare măsură pe elev, specialiștii încadrați la clasele mici au ajuns să reconsidere unele laturi ale metodicii acreditate la acest nivel de învățămînt.

Prin însăși experiența lor anterioară, profesorii nu erau înclinați să facă din fixare un obiectiv autonom. După cum am văzut, preocuparea lor principală constă în activizarea gîndirii elevilor și în comunicarea sistematică a cunoștințelor. Lucrînd în sistemul nou la clasele mici, ei sînt obligați de înseși împrejurările obiective să încerce o raționalizare a procesului instructiv. Legînd reproducerea cunoștințelor de prelucrarea lor activă și de îmbogățire cu altele noi și, de asemenea, împletind comunicarea noilor cunoștințe cu reluarea celor vechi și încadrarea în sisteme, profesorii au ajuns să modifice structura lecției. În acest fel, de cele mai multe ori fixarea cunoștințelor este realizată în procesul comunicării lor și concomitent cu sistematizarea vechilor cunoștințe. Repetăm că această soluție a fost impusă în mod firesc de experiența profesorilor și în principal de noul sistem de lucru la clasele mici. Nu este însă greu de observat că această metodă de predare este foarte apropiată de cea preconizată de pedagogul sovietic Moskalenko și larg practicată de către cadrele didactice din regiunea Lipețk. Dîndu-ne seama de acest lucru, noi am încercat în cîteva școli din București și din Brașov să

aplicăm măsuri care duceau la o realizare conștientă a acestei tendințe apărute în mod spontan. După datele preliminare obținute, pe o astfel de cale se poate obține o creștere sensibilă a randamanetului procesului de învățămînt și a spiritului de independență în muncă al elevilor. De precizat este și faptul că metodica profesorilor de specialitate a început, să se îmbunătățească simțitor, atunci cînd ei au ajuns să folosească tehnica întrebărilor euristice, ca mijloc de a-i face pe elevi să-și pună întrebări.

Sistemul predării pe obiecte a permis și a obligat pe numeroși învățători angajați în susținerea lui să evolueze către același mod de lucru, prin alte modificări în stilul de muncă statornicit anterior. Fiind concentrați asupra unei singure discipline — pe care au căutat să o transmită mai bine decît o făceau atunci cînd această disciplină era predată împreună cu ei — ei au căutat să lege mai strîns cunoștințele între ele, să realizeze fixarea o dată cu comunicarea noilor cunoștințe și să folosească astfel timpul mai rațional. În plus, învățătorii care activează cu mult succes la clasele experimentale prezintă o deosebită măiestrie în folosirea unor variate mijloace intuitive și, în genere, în dezvoltarea raționamentului inductiv. Nu avem încă suficiente date și verificări experimentale pentru a putea înfățișa în detaliu metodica predării pe obiecte la clasele mici. Trebuie să spunem că experiența didactică realizată la clasele experimentale este cu mult mai bogată și mai variată în realitate decît am putut-o prezenta în rîndurile de mai sus. Caracteristica generală a acestor clase este însă unitară: tendința spre activizarea gîndirii elevilor în procesul de învățămînt. A activiza, însă, înseamnă, în ultimă instanță, a forma acțiuni mintale bine conturate și puternic motivate. Calea către formarea unor astfel de acțiuni poate fi variată. În unele cazuri este mai profitabil să se plece de la concret, în altele de la cunoștințe generale. În unele cazuri este necesar un sprijin intens din partea imaginilor, în altele accentul se pune pe riguroziatea raționamentului. De aceea, nici nu se pot stabili modalități de lucru valabile pentru toate obiectele ce se predau în clasele I—IV. În această privință, ultimul cuvînt trebuie să-l spună cercetările de metodică a fiecărui obiect de învățămînt de la fiecare clasă. Și tocmai din acest punct de vedere merită să fie cercetată experiența cadrelor didactice și către astfel de obiective trebuie orientată cercetarea experimentală.

*

O serie de alte probleme se referă la corelarea influențelor instructive și educative în condițiile în care asupra copilului acționează o pluralitate de cadre de predare și totodată de educatori. Se știe că învățătorul singur realizează oarecum firesc această corelație. Pentru noul sistem apar însă probleme care trebuie să fie precizate. S-a observat că fiecare cadru didactic de la clasele experimentale se fixează asupra obiectului său, realizînd în bune condiții corelarea sistemului de cunoștințe propriu obiectului predat la o clasă sau mai multe clase. Corelațiile dintre obiectele de învățămînt, sînt însă, în bună măsură neglijate.

Pentru remedierea acestei situații, în școlile studiate de Institutul de științe pedagogice s-au introdus unele măsuri speciale. Pe baza studierii planurilor și programelor de învățămînt, au fost stabilite atît cerințele de corelare între obiecte, cît și posibilitățile de realizare. În acest scop, o primă preocupare a fost aceea de a se realiza o consecventă concordanță între temele predate în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, prin planurile calendaristice și de lecție. Pentru aceasta a fost necesar să se inverseze predarea unor teme de limba romînă pentru a le pune de acord cu temele de istorie sau de geografie care se predau mai tîrziu și care trebuie să respecte logica specifică științei respective. Astfel, unele teme de limba romînă de la clasa a IV-a, care nu se pot preda înainte de predarea cunoștințelor de geografie despre Dobrogea socialistă, despre Valea Trotușului, au fost planificate mai tîrziu, în săptămîna în care se predau cunoștințele respective în cadrul obiectului de bază. Asemenea inversiuni de teme au fost necesare la fiecare clasă și s-au realizat în urma colaborării dintre cadrele didactice ale clasei respective. O a doua preocupare a fost de a folosi diferite procedee metodice în cadrul lecțiilor, adică modul de utilizare a unui variat material intuitiv, a întrebărilor care să orienteze atenția elevilor către cunoștințele obținute în cadrul altor obiecte de învățămînt, sau din experiența lor de viață, analiza comparativă a cunoștințelor primite pe calea diverselor obiecte de învățămînt. Din acest punct de vedere, însă, s-ar putea realiza mult mai mult dacă s-ar revedea planurile și programele de învățămînt, precum și unele manuale școlare. Pînă atunci, după cum o dovedesc unele încercări ale noastre, se pot aduce contribuții însemnate la o corelare mai largă a cunoștințelor prin lecții de repetare și sistematizare realizate de unul sau altul dintre profesori, care să integreze cunoștințele atît pe plan vertical, prin unificarea cunoștințelor din cadrul aceluiași obiect, cît și pe plan orizontal, prin sintetizarea și unificarea cunoștințelor obținute în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt.

În linii mari, în mod similar se pune și problema corelației influențelor educative. Copiii din clasele experimentale nu sînt supuși influențelor unui singur educator, ci trebuie supuși unei influențe educative sistematizate a unei serii de educatori. În acest sens, principalul este asigurarea unității de cerințe a cadrelor didactice față de elevi. Aceasta nu poate fi realizată însă în mod spontan, și rolul hotărîtor revine dirigintelui. Trebuie spus că metodica activității dirigintelui la clasele mici nu este încă elaborată. O serie de cadre didactice fac eforturi însemnate și încearcă diverse procedee de lucru, printre care mai fructuoase s-au dovedit a fi consfătuirile periodice ale cadrelor care lucrează la aceeași clasă, elaborarea unui plan unic și complet al acțiunilor educative, instituirea unui caiet de evidență a problemelor educative care se pun de la o oră la alta și de la o zi la alta și care trebuie să stea la îndemîna cadrelor didactice, pregătirea orelor de dirigenție pe baza consultării cu celelalte cadre didactice și altele. Cu un cuvînt, succesul poate fi asigurat atunci cînd cadrele didactice acționează ca un colectiv bine închegat.

Totuși, se mai resimt unele deficiențe în ce privește continuitatea activității educative. De aceea, nu întîmplător, diriginții de la clasele experimentale și-au îndreptat atenția și către mobilizarea colectivului de elevi la respectarea disciplinei și a celorlalte cerințe educative, prin antrenarea lor în rezolvarea unor variate probleme de ordin organizatoric și de conținut. Pe linia întăririi colectivului de elevi, a dezvoltării spiritului de răspundere și de inițiativă al elevilor, la clasele experimentale s-au realizat succese importante. La multe clase se poate vorbi chiar de o dezvoltare mai rapidă a conștiinței morale a elevilor. Aceasta este favorizată de faptul că, în noile condiții, elevii sînt tratați cu mai multă încredere, că fiecare cadru didactic vine cu o notă particulară în formularea acelorași cerințe și că, în genere, elevilor li se acordă mai multă libertate de acțiune.

Totodată, unele probe date de cercetătorii Institutului au demonstrat că elevii de la clasele experimentale au mai multe interese pentru obiectele de învățămînt și reușesc să le motiveze mai complet și mai personal decît cei de la clasele de control.

Astfel, dacă pentru fiecare elev de la clasele de control revine în medie cîte un obiect preferat, la cei de la clasele experimentale au fost indicate în medie cîte două obiecte preferate.

Din punctul de vedere al calității intereselor este semnificativ faptul că numai 42% din elevii claselor de control au motivat preferințele pentru obiectele indicate, pe cînd elevii claselor experimentale au dat motivații mai bine argumentate și în proporții de 63%. De asemenea, unele lucrări scrise în care elevilor din clasele a III-a și a IV-a li s-a cerut să explice unele noțiuni morale, au dovedit că elevii claselor experimentale sînt sensibil superiori celor de la control. Trebuie adăugat că la clasele experimentale se obțin rezultate mai bune și în educația estetică a elevilor. Ceea ce rămîne totuși un punct de discuție este păstrarea ordinei în clase, agitația prea mare în timpul pauzelor, care sînt în dezavantajul claselor experimentale. Nu este totuși justificată aprecierea globală a rezultatelor muncii educative de la clasele experimentale numai după asemenea manifestări. Este necesar să se țină seamă că, în general, elevii de la clasele experimentale sînt mai vioi, mai spontani și mai activi. După părerea noastră, printr-o organizare mai bună a muncii la clasele experimentale, se pot rezolva cu succes problemele esențiale ale educației elevilor de vîrstă școlară mică.

*

Învățămîntul de la clasele I—IV, în forma cunoscută de organizare, nu a prezentat și nu prezintă deficiențe însemnate și, de asemenea, nu a constituit obiectul unor discuții cu privire la supraîncărcarea elevilor. Introducerea tot mai largă a predării pe obiecte nu-și va găsi o deplină justificare dacă aceste patru clase se vor limita la transmiterea aceluiași conținut de cunoștințe pe care îl prevăd actualele planuri și programe de învățămînt. Deplina eficiență a noului sistem de predare se poate manifesta în strînsă legătură cu o cutezătoare și necesară modernizare a

instrucției din această primă etapă de școlarizare. Predarea pe obiecte va permite să se asigure mai bine dezvoltarea gîndirii în domeniul matematicii și să se însușească mai de timpuriu o serie de noțiuni și operații care acum sînt din domeniul claselor mari. Avem în vedere în primul rînd îmbinarea elementelor de aritmetică, algebră și de geometrie. Considerăm că aceeași atenție trebuie acordată și studiului introducerii unor cunoștințe elementare din diferite domenii ale științelor naturale.

Totodată, predarea pe obiecte va permite să se înceapă predarea unei limbi străine la o clasă mică — a II-a sau a III-a — ceea ce este mult mai profitabil și economicos decît la clasele superioare. Credem că în acest fel poate fi proiectat și verificat conținutul școlii viitorului, în care extinderea predării pe obiecte la clasele mici va fi un fapt realizat și de o mare însemnătate.

О НОВЫХ ВОПРОСАХ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ПРЕДМЕТНОМ ПРЕПОДАВАНИИ В I—IV КЛАССАХ

(Резюме)

В статье обобщаются результаты работы большого коллектива научных сотрудников Института педагогических наук, исследовавших учебно-воспитательный процесс в I—IV классах, где уже второй год проводится экспериментальное предметное преподавание.

Данные последних экспериментальных проб говорят о явном превосходстве новой системы и о её большой эффективности в ускорении умственного развития учеников.

Автор останавливается на методической специфике, выявляющейся в условиях новой организации учебно-воспитательного процесса в младших классах. Результаты исследования подтверждают необходимость широкого внедрения опыта липецких учителей в экспериментальных классах.

В заключительной части статьи проанализированы пути реализации необходимой корелляции знаний и вопросы воспитательной работы. Автор приходит к выводу о том, что и в воспитательной работе могут быть реализованы значительные успехи.

A L'EGARD DES PROBLEMES NOUVEAUX SURVENUS DANS L'EXPERIMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR OBJETS AUX CLASSES I — IV

(Résumé)

Dans l'article sont synthétisés les résultats obtenus par un large groupe de chercheurs qui poursuivent le déroulement du processus instructif-éducatif dans les classes ou, depuis bientôt deux ans, on expérimente l'enseignement par objets.

Les dernières données fournies par les épreuves expérimentées, démontrent une fois de plus la supériorité instructive du nouveau système et sa grande efficacité en ce qui concerne l'accélération du développement intellectuel.

L'article s'atarde tout particulièrement sur le spécifique méthodique qui s'affirme de plus en plus dans les conditions de cette nouvelle organisation de l'enseignement aux petites classes.

Les résultats attestent la nécessité d'introduire sur une large échelle, dans les classes expérimentales, l'expérience des instituteurs de Lipeţk. Plus loin, on analyse les moyens par lequels on doit assurer rigoureusement la corrélation des connaissances en un système unique. D'autres problèmes sont également analysés, par exemple ceux concernant l'organisation du travail éducatif, et l'on constate qu'à ce point de vue aussi, on peut réaliser d'importants progrès.

CONCERNING NEW PROBLEMS RAISED BY EXPERIMENTING TEACHING ACCORDING TO SUBJECTS IN 1 ST—4 TH FORMS

(Abstract)

The article synthesizes the results obtained by a large body of research workers watching the development of the educational-instructional process in forms where the teaching method according to subjects has been experimented for nearly two years now.

The latest experimental data are further evidence of the instructional superiority of the new teaching system, and its great efficiency as regards the stepping up of intellectual development.

The article lays special stress on the methodological aspect of the system, which becomes manifest in the conditions of this new organization of education in the lower forms.

The results obtained point to the necessity for a large-scale introduction in the experimental forms of the experience of school-masters in Lipetsk region, in the U.S.S.R.

The article analyses the means of ensuring a rigorous correlation of knowledge within a unitary system, and the problems of organizing educational work, where some good progress can also de made.

ROLUL COLECTIVELOR DE CLASĂ ÎN FORMAREA CONDUITEI MORALE A ELEVILOR

Prof. VASILE POPEANGĂ

Educația morală a elevilor este un proces complex care angajează toți factorii educativi în vederea formării și dezvoltării conștiinței și conduitei morale a tineretului. Se cunoaște corelația dialectică ce există între componentele intelectuale (reprezentări și noțiuni) și afective (sentimente, convingeri, atitudini) ale conștiinței morale și conduita elevilor [1]. De această corelație organică trebuie să țină seama pedagogul în procesul educației. Unitatea dintre conștiință și conduită constituie o caracteristică a personalității omului. Școala este chemată să contribuie la realizarea acestei concordanțe între conștiință și fapte la tineretul nostru.

„Datorită unității strînse care există între aceste componente, conduita elevului este orientată just prin reprezentări și noțiuni morale, are o motivare internă prin convingeri și sentimente morale și dobîndește o stabilitate relativă prin obișnuințe morale și trăsături pozitive de caracter. După cum s-a putut însă vedea, realizarea acestei unități este rezultatul educației" [2]. Este deci datoria școlii de a se ocupa nu numai de formarea conștiinței morale, ci și de dezvoltarea obișnuințelor de conduită morală.

Cercetările psihologice au scos în evidență faptul că, pe cînd la elevii de vîrstă școlară mică și mijlocie convingerile — în special convingerea despre o comportare morală — au un mecanism ce evoluează de la cerințe externe spre motive interioare, la elevii de vîrstă școlară mare, așa cum subliniază și prof. A. Chircev, convingerile sînt motivele care determină comportarea morală a elevilor. Regulile morale, respectate în activitatea zilnică de către elev, s-au interiorizat, devenind un imbold de organizare a activității în conformitate cu normele etice valabile în societate. Pe această treaptă de dezvoltare a școlarului, convingerile dau

---

[1] A. Chircev: *Premisele psihologice ale formării conduitei morale a elevilor*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1959.

[2] *Psihologia pedagogică, sub redacția* A. Chircev, V. Pavelcu, A. Roșca și B. Zörgö, E.S.D.P., 1962, p. 167.

conduitei un caracter raţional şi deliberat prin raportarea la anumite noţiuni etice şi înlătură comportarea mecanică a şcolarului mic şi mijlociu, care se subordonează normelor morale, fără a înţelege întotdeauna semnificaţia lor şi fără a stăpîni conţinutul noţiunilor morale.

Într-o cercetare valoroasă privind educarea disciplinei conştiente în şcoala medie, autorii (Gheorghiţa Fleancu şi Virgil Radulian) ajung la concluzia că o parte din abaterile de la disciplină ale adolescenţilor „se datoresc faptului că adolescenţii nu au încă un mod stabil de comportare, nu au obişnuinţe morale necesare traducerii în viaţă a principiilor pe care şi le însuşesc şi a convingerilor etice pe care şi le formează" [3].

Analizînd comportarea nedisciplinată a unor elevi şi faptele lor aflate în contradicţie cu normele etice, L. S. Slavina ajunge la concluzia că o categorie de elevi nedisciplinaţi se recrutează dintre aceia „care nu ştiu să se comporte adecvat, fie din pricină că nu cunosc regulile, fie pentru că în experienţa lor nu s-au exersat suficient în vederea comportării respective" [4].

Aşadar, absenţa unor forme stabilizate şi consecvente de conduită morală e una din cauzele faptelor negative pe care le săvîrşesc unii dintre elevii noştri. Pentru eliminarea lor, educatorul trebuie să organizeze viaţa elevilor în aşa fel, încît ei să-şi îmbogăţească experienţa personală cu exerciţii pozitive de respectare a normelor etice. Prin exersarea repetată, aceste exerciţii se structurează în individualitatea şcolarului, devenind obişnuinţe.

În acţiunea pe care şcoala o întreprinde pentru formarea obişnuinţelor de conduită morală a elevilor, educatorii pot utiliza cu succes colectivul clasei sau colectivele primare, cum le numeşte A. S. Makarenko. Viaţa în colectivul clasei, în care se stabilesc relaţii multiple şi variate de interdependenţă între membrii săi şi se dezvoltă responsabilitatea membrilor pentru onoarea şi situaţia colectivului clasei în cadrul colectivului general al şcolii, constituie un mijloc educativ de consolidare a deprinderilor de conduită morală şi de dezrădăcinare a deprinderilor negative formate.

Potenţele educative ale colectivelor de clasă cresc, dacă ele se încadrează organic în cadrul colectivului general al şcolii. În cadrul colectivului general al şcolii se stabileşte o interdependenţă între colectivele de clasă. Elevii claselor mai mari îndeplinesc anumite funcţii de organizare şi ordine în cadrul colectivului şcolii, ceea ce determină o atitudine de respect din partea elevilor din clasele mai mici. Funcţiile îndeplinite în cadrul şcolii de elevii din clasele mari măresc responsabilitatea lor pentru conduita pe care o au în relaţiile cu colegii lor. În cadrul unui colectiv şcolar, care-şi are tradiţiile lui mai bine conturate decît colectivele de clasă, care se bucură de un prestigiu în oraş sau în regiune, sub conducerea colectivului didactic, între clase se stabileşte un spirit

[3] Gheorghiţa Fleancu şi V. Radulian: *Disciplina conştientă şi educarea ei în şcoala medie mixtă*, E.S.D.P., 1962, p. 135.

[4] L. S. Slavina: *Tratarea individuală a elevilor rămaşi în urmă la învăţătură şi nedisciplinaţi*, E.S.D.P., 1962, p. 34.

de emulație pentru onoarea școlii. Colectivul general al școlii apropie colectivele de clasă, întărește legătura dintre ele și sporește eficacitatea educativă a acțiunilor întreprinse în cadrul colectivului de clasă.

Experiența educativă dobîndită în timp de peste un deceniu de activitate într-o școală cu internat, mi-a format convingerea că în colectivul clasei educatorul are la îndemînă un factor eficace de educație morală a elevilor de școală medie. În unele situații dificile, atunci cînd se epuizase gama mijloacelor de îndrumare și corectare și se ivea, ca ultim remediu, eliminarea din colectiv a elevului care comisese abateri grave și părea indiferent și insensibil, am găsit în colectivul clasei resorturi educative nebănuite, cu ajutorul cărora elevii socotiți ca incorigibili și aflați în momente de adînci conflicte și frămîntări sufletești să poată fi încadrați în colectiv, să aibă o conduită frumoasă și, după terminarea școlii, să devină elemente utile societății noastre socialiste.

În cadrul colectivului clasei se stabilesc anumite raporturi de dependență și responsabilități organizate. Elevii nu acționează în mod independent de aceste raporturi stabilite de colectiv. Raporturile de dependență reciprocă ce se dezvoltă, în cadrul colectivului, între elevi izvorăsc din participarea lor la activitatea clasei, la frămîntările ei și din răspunderea comună ce se formează la toți pentru reușita acestei activități. Aceste raporturi, organizate rațional în cadrul colectivului, îndeplinesc în complexitatea procesului instructiv-educativ anumite funcții educative, care pot fi amplificate în mod organizat de către colectivul didactic al școlii. Aceste funcții educative transformă colectivul într-un subiect de educație și-l împiedică să devină, așa după cum sublinia A. S. Makarenko, o masă amorfă de indivizi.

Observațiile făcute în cadrul Școlii pedagogice din Arad privind mecanismul de dezrădăcinare a obișnuințelor negative de conduită și de formare a unor deprinderi noi, sub influența pozitivă a colectivului, au fost confirmate de anchetele făcute în anii 1956—1962 în diferite clase. La ancheta din 1962 li s-a cerut elevilor să răspundă la următoarele întrebări: Cum te simți în mijlocul colectivului de clasă? Ai dori să treci în colectivul altei clase? Ai simțit vreodată influența colectivului asupra ta? Cînd și cum; în bine sau în rău? Obișnuiești să judeci faptele colegilor? Ce atitudine iei față de ele? A încercat clasa să îndrepte comportarea unor colegi? Care a fost rezultatul? Ce părere ai despre viața clasei și despre influența ei asupra comportării fiecărui elev în parte?

În acțiunea de stabilizare a deprinderilor de conduită disciplinată a elevilor de școală medie, colectivul clasei îndeplinește funcții educative multiple: deliberare asupra conduitei membrilor săi și aprecierea ei în lumina noțiunilor și convingerilor formate și a responsabilităților colectivului; stimulent pentru acțiunile pozitive și pentru o comportare morală în școală și în societate; frînă în calea îndeplinirii unor acțiuni negative; control colectiv asupra conduitei membrilor săi, atunci cînd aceștia acționează individual în școală sau în afara ei.

Eficacitatea educativă a acțiunilor întreprinse de colectiv asupra membrilor săi depinde de influența pe care organizația U.T.M. o exercită

în masa elevilor. În planul de muncă al grupelor U.T.M. sînt fixate obiective educative și organizatorice concrete. Grupa U.T.M. contribuie la sudarea colectivului clasei, la închegarea lui și la respectarea cerințelor formulate de școală. Utemiștii veghează la îndeplinirea îndatoririlor ce revin elevilor și sînt un prețios ajutor al dirigintelui în acțiunea educativă. În școala noastră, colectivul didactic a urmărit întărirea rolului grupelor U.T.M. în viața colectivelor de clasă, în vederea îmbunătățirii disciplinei și situației la învățătură a elevilor. Colaborarea strînsă a dirigintelui cu grupa U.T.M. din clasă înlătură paralelismul în rezolvarea problemelor educative și în organizarea vieții colectivului. Organizarea judicioasă a vieții clasei și existența unei opinii combative a colectivului, precum și colaborarea dirigintelui cu activul U.T.M. din clasa sa, sporesc eficacitatea educativă a acțiunilor întreprinse de colectiv. În felul acesta, funcțiile educative exercitate de colectiv sînt lipsite de formalism și activitatea clasei dobîndește o orientare justă, prin rolul mobilizator pe care-l are grupa U.T.M.

Colectivul clasei nu exercită funcții educative în mod spontan. Dirigintele este factorul care contribuie la formarea opiniei clasei. El precizează noțiunile morale în lumina cărora trebuie interpretate faptele membrilor colectivului. Chiar în etapa a III-a a formării colectivului, cînd s-a format o opinie sănătoasă și colectivul poate exercita funcții educative bine precizate, dirigintele dirijează întreaga activitate a colectivului. În sistemul muncii educative cu clasa pe care o conduce, dirigintele precizează sarcinile ce revin activului și întregului colectiv. În cadrul sarcinilor fixate, el include și funcțiile educative ale colectivului. Numai astfel dezbaterea problemelor referitoare la viața clasei ia un caracter organizat și e ferită de denaturări.

În cadrul colectivului clasei — colectiv primar în cadrul școlii — există un schimb de opinii, o confruntare permanentă de noțiuni și convingeri morale, pînă la cristalizarea convingerii comune juste asupra problemelor etice. Aceste convingeri morale de care sînt animați elevii contribuie la formarea unei opinii comune a clasei și constituie totodată premise ale atitudinii lor. În lumina noțiunilor și a convingerilor comune juste, elevii formulează judecăți de valoare asupra conduitei colegilor lor. Discuțiile pe teme etice purtate în cadrul colectivului clasei contribuie la clarificarea unor noțiuni de morală și această clarificare devine, la rîndul ei, un imbold pentru o conduită disciplinată. Se știe că „existența unor reprezentări și noțiuni difuze și greșite despre principiile moralei comuniste îl dezorientează pe elev în aprecierea faptelor antisociale pe care le comite el însuși, ba poate chiar să ducă la generarea unor astfel de fapte“ [5]). Așadar, procesul de clarificare și precizare a conținutului noțiunilor etice, realizat prin discuțiile purtate în colectivul clasei, influențează asupra conduitei elevilor.

Cu ocazia anchetei efectuate printre elevii de la Școala pedagogică din Arad, la întrebarea: „Obișnuiți să judecați faptele și conduita cole-

[5] A. Chircev; *Op. cit.*, p. 97.

gilor ?" — elevii au arătat în răspunsurile lor că, în cadrul colectivelor de clasă, adeseori sînt purtate discuții în legătură cu premisele morale ale faptelor pe care le fac elevii. De asemenea, în clasă se discută conduita unor elevi, relațiile dintre băieți și fete, comportarea în societate, se fac aprecieri și se emit chiar judecăți de valoare asupra persoanelor.

În răspunsul său, o elevă din anul IV prezintă astfel acest proces de confruntare de opinii :

„Obișnuim să judecăm faptele colegilor și asta în mod tovărășesc, prietenește, astfel încît elevul respectiv să-și dea seama că ceea ce facem, nu facem din răutate sau invidie, ci pur și simplu din sinceră prietenie. Noi ne spunem deschis părerile noastre asupra felului în care se poartă fiecare dintre noi și avem grijă să nu facem clasa de rușine. Voi aminti un caz de acest gen : acum cîțiva ani, cîteva fete de la noi au plecat pe malul Mureșului cu niște băieți necunoscuți, într-o ținută necorespunzătoare și se plimbau, în timp ce noi pregăteam serbarea de sfîrșit de an. Imediat ce au ajuns la școală, am discutat cu ele în dormitor unde erau numai fete și apoi în clasă, unde erau și băieții. Bineînțeles că au fost pedepsite, dar, mai mult decît pedeapsa primită, le-a ajutat mustrarea noastră. De atunci fetele și-au îmbunătățit situația, atît la purtare, cît și la învățătură".

Se observă din răspunsul elevei că atitudinea unor colege ale ei a prilejuit o discuție în cadrul clasei, în urma căreia s-a ajuns la convingerea că celelalte eleve trebuie să se desolidarizeze de elevele care au săvîrșit abateri și să condamne atitudinea lor. Reiese din răspuns că discuțiile nu sînt forțate, ci membrii colectivului își spun părerile tovărășește asupra comportării fiecărui elev în parte. Conduita individuală a elevilor e apreciată prin prisma intereselor generale ale colectivului.

Discuțiile purtate în colectiv au valoare atît pentru formarea opiniei și convingerilor morale ale elevilor, cît și pentru îndreptarea conduitei unora dintre ei. Aceste discuții, cu prilejul cărora se precizează unele convingeri morale, se poartă adeseori în legătură cu unele probleme de conduită : portul uniformei, atitudinea băieților față de fete, salutul, comportarea pe stradă, la teatru, cinematograf, atitudinea elevilor față de persoanele mai în vîrstă, relațiile elevilor cu părinții etc. Aceste discuții evoluează cu vîrsta. Mult mai timide în clasele mici, discuțiile și aprecierile dobîndesc în clasele mari un caracter organizat, se poartă în lumina convingerilor morale ale membrilor colectivului și asupra conduitei lor.

Un elev de la Școala pedagogică, în pragul absolvirii ei, arată cum convingerile lui, afirmate în cadrul discuțiilor din clasă, au influențat asupra convingerilor morale ale altor elevi :

„Am observat, în discuțiile avute în clasă că în problemele morale eram mai mult de acord cu colegii mei decît în probleme intelectuale. Aceasta m-a ajutat să influențez pozitiv pe cîțiva colegi care mai aveau unele prejudecăți religioase. Faptul că eu aveam o convingere fermă i-a influențat și pe ei și i-a făcut să vadă viața cu alți ochi".

Discuțiile purtate în colectivul clasei oferă elevilor din școala medie posibilitatea confruntării propriilor convingeri morale cu ale colectivului și a reflectării asupra conduitei pe care trebuie s-o aibă în anumite acțiuni. Se ridică întrebări referitoare la conduita de urmat cu ocazia unei excursii sau vizite, la teatru, pe stradă, cu ocazia vizitei în familia unui coleg sau unei colege, în relațiile cu elevii de la alte școli, la o reuniune tovărășească etc. Răspunsul la asemenea întrebări e tocmai schițarea pe plan mintal a acțiunii ce urmează a fi efectuată. Elevul nu mai acționează în acest caz în mod spontan, ci în mod deliberat, chibzuit. O comportare chibzuită în lumina unor noțiuni și convingeri morale devine și un exercițiu de stabilizare a conduitei și totodată de eliminare a posibilităților unei comportări greșite.

Aprecierea unor fapte de către colectiv mai oferă elevului și posibilitatea de a reflecta asupra propriei sale conduite, de a-și confrunta conduita lui cu opinia colectivului și cu convingerile morale pe care se bazează această opinie. Elevii își însușesc mai temeinic criteriile de apreciere morală a faptelor pe care le fac. În răspunsurile date la ancheta făcută printre elevii Școlii medii nr. 5 din Arad, unii elevi arată că, datorită discuțiilor purtate în colectivul clasei, au renunțat la unele planuri de acțiune, fiindcă și-au dat seama de greșeala pe care ar fi făcut-o. Eficacitatea educativă a dezbaterii problemelor morale în colectiv sporește, dacă i se asigură conducerea ei de către activul colectivului.

În ședințele U.T.M. și în orele de dirigenție, noi am dat îndrumări activului clasei ca, în cazul cînd se constată abateri, să anunțe dirigintele clasei și să analizeze faptele. Bineînțeles, aveam grijă să reamintim criteriile de apreciere a faptelor, prevederile regulamentului școlar și unele norme morale. În cazurile mai ușoare, elevii convoacă imediat o adunare și încearcă să arate tovărășește colegului care a greșit în ce constă greșeala sa. Abaterile mai grave sînt analizate în ședințe deschise convocate de organizația U.T.M. sau în convorbiri cu dirigintele.

Colectivul clasei exercită o acțiune de stimulare la fapte bune a elevilor, prin organizarea sa, prin exemplul elevilor fruntași și prin îndemnul sau sfatul deschis pe care colectivul sau unii membri ai săi îl dau elevilor care se găsesc într-o fază de deliberare asupra acțiunilor lor. În răspunsurile date la ancheta întreprinsă, mulți elevi arată cum s-au antrenat la acțiuni bune, fie urmînd exemplul colegilor lor fruntași, fie îndemnați de colegii lor la acțiuni pozitive.

O elevă din anul IV scrie în răspunsul său că, fiind amenințată să rămînă corigentă la o materie, s-a gîndit să nu mai răspundă și să sfideze situația. Cerînd părerea colegilor, ei au îndemnat-o să răspundă; ascultînd sfatul colegei L.M., a învățat și răspunzînd la problemele puse a reușit să nu rămînă corigentă. O altă elevă arată că a comis abateri de la programul școlii, care mai tîrziu i-au adus remușcări. După aceea colegele de clasă au îndemnat-o să se corecteze și au sfătuit-o cum să se poarte. Exemplul și sfatul unor elevi fruntași au avut efecte educative asupra ei. „Cred — scrie eleva — că cel mai mult m-a sfătuit și îndemnat P.N., o colegă bună, care de cîte ori încercam să mă abat de la program, de data aceasta nu cu mult, ci cu foarte puțin (de exemplu, să nu cobor

la masă dimineața), îmi atrăgea atenția și mă sfătuia cum să procedez, iar eu, după ce vedeam că a fost bine, în gînd îi mulțumeam". Acest sfat tovărășesc, dat la timp de elevii a căror conștiință morală e mai dezvoltată, constituie un motiv pentru comportarea frumoasă a unor elevi care șovăie și ale căror obișnuințe morale nu s-au format.

În viața elevilor și în acțiunea de stabilizare a deprinderilor de comportare morală, colectivul clasei îndeplinește și funcția de frînă, oprind unii elevi de la săvîrșirea unor acțiuni care constituie abateri de la normele morale. Se știe că A. S. Makarenko a subliniat rolul frînei în procesul de educație, al capacității omului de a se opri de la efectuarea unei acțiuni negative. Opinia colectivului clasei și acțiunea de păstrare a prestigiului colectivului poate juca un rol de frînă. La întrebarea: „Ce rol a jucat colectivul clasei în viața mea?" — o elevă din anul VI de la Școala pedagogică din Arad dă un răspuns semnificativ pentru problema ce ne interesează:

„Voiam să fac o faptă nedemnă, ceva ce pentru moment îmi plăcea să fac, dar gîndindu-mă la consecințe, renunțai. De ce n-am făcut-o oare? Mi-era rușine de clasă, de elevele de o vîrstă cu mine care puteau foarte bine să-și ducă viața fără să facă acel lucru. De nu era clasa, colectivul unit al ei, poate greșeam de multe ori, deci pot să afirm cu convingere că ea, această clasă m-a făcut astfel cum sînt".

Reiese din răspunsul elevei că ea își schița pe plan mintal acțiunea pe care intenționa s-o facă și reflecta asupra ei. Eleva își confrunta propriile intenții — care trebuiau să devină acțiuni — cu activitatea colegilor. Comparația îi da posibilitatea să observe că e pe cale de a comite o greșeală și atunci eleva a renunțat la planul ei. În acest caz, colectivul clasei a exercitat asupra elevei o frînă, chiar în faza de deliberare a acțiunii pe care voia s-o întreprindă.

Sub influența colectivului clasei, unii elevi își disciplinează conduita, printr-un efort conștient de reținere de la fapte negative. La întrebarea: „Ai simțit vreodată influența clasei asupra ta? Cînd și cum? În bine sau în rău?" — 74% din elevi scriu despre influența pozitivă a colectivului clasei asupra lor, fie în probleme mai importante de comportare, fie în unele mai mărunte.

O elevă din anul V răspunde astfel:

„La început, cînd am intrat în anul I, stăteam retrasă de colege, nu aveam prietene și nu discutam cu nici o colegă. Cu timpul însă m-am obișnuit cu colectivul, mi-am găsit prietene. Mai tîrziu, prin anul II, am avut abateri de la disciplina școlară: am plecat din internat în oraș fără învoire, am fost în oraș și am întîrziat, iar la teatru nu m-am purtat frumos. Colegele mai bune mi-au dat sfaturi și mi-au făcut morală. Clasa noastră, care a fost dată exemplu rău din cauza purtării mele, mi-a cerut să mă port frumos. Am înțeles că nu e bine așa cum am procedat și mi-am dat seama că m-au mustrat spre binele meu și nu am mai plecat din internat. Acum mă feresc de a mai face greșeli, deoarece știu că acestea sînt în dauna mea".

Același rol educativ de frînă a acțiunilor negative l-a jucat colectivul clasei și în activitatea altor elevi. De pildă, un elev din anul III răspunde astfel la aceeași întrebare :

„Am simțit influența clasei, a colectivului, dar mai mult în lucrurile mărunte (cel puțin așa le socotesc eu) care se referă la faptul că trebuie să purtăm emblemă, să fim atenți cu fetele la reuniuni etc. Am simțit influența colectivului și în lucruri mai mari. De exemplu, într-o zi, am vrut să mergem cu clasa la film, dar la altul decît cel recomandat de tovarășul diriginte. Eu eram în tabăra celor care susțineau să mergem. Majoritatea voturilor au fost de partea celorlalți și eu am cedat. Colectivul clasei are o putere neobișnuită și te poate opri de la multe acte de indisciplină".

În acest caz, reținerea elevului de la un act de indisciplină a urmat unor discuții purtate în cadrul colectivului. Elevul nu s-a încadrat în mod mecanic în rîndul celor care s-au hotărît să respecte o cerință, ci numai după ce a renunțat la punctul său de vedere. S-a produs în sufletul său o nouă deliberare asupra acțiunii sale. Această deliberare e mai complexă, prin faptul că în desfășurarea ei intervin și convingerile colegilor. Elevul a renunțat la plan numai atunci cînd a observat că nucleul clasei nu-l urmează. Ciocnirea de opinii în cadrul colectivului determină pe elevii care sînt pe cale de a comite acțiuni ce contravin normelor de conduită să-și revizuiască decizia luată. Se schimbă, așadar, în discuțiile cu colectivul, motivul care împinge spre acțiune pe unii elevi.

În cazul cînd la unii elevi deprinderile de comportare nedisciplinată s-au stabilizat, transformîndu-se în obișnuințe negative, între colectivul clasei și asemenea elevi se iscă discuții și chiar divergențe principiale. În funcție de fermitatea colectivului și de gradul de dezvoltare a deprinderilor negative, contradicția dintre colectiv și individ poate lua forma unui conflict acut, în a cărui rezolvare intervine educatorul. Și în acest caz colectivul clasei joacă un rol important în procesul de dezrădăcinare a obișnuințelor negative și de formare a unor deprinderi de conduită disciplinată. Încadrarea elevului nedisciplinat în colectivul clasei nu se poate face decît prin respectarea normelor de conduită. Colectivul clasei controlează comportarea elevului și acest control permanent executat de colectiv îl ajută să aibă o comportare disciplinată.

Observațiile făcute de noi în decurs de un deceniu la Școala pedagogică din Arad ne-au dus la concluzia că, în general, conflictul dintre colectivul clasei și un membru al ei apare atunci cînd acesta, prin conduita sa, aduce prejudicii autorității de care se bucură colectivul și știrbește sau diminuează aprecierile bune făcute asupra colectivului sau chiar prilejuiește unele aprecieri defavorabile. Astfel, în anii 1960—1962, eleva M. din anul IV avea o comportare nedisciplinată. În clasă ea reușea, mai mult sau mai puțin, să-și controleze comportarea, dar în afara școlii conduita ei lăsa de dorit. Această elevă, orfană de ambii părinți, se afla în primul stadiu al formării disciplinei conștiente. Spre deosebire de ea, colegele ei aveau o comportare disciplinată. Conduita nedisciplinată a elevei M. a fost sesizată de cadrele didactice ale școlii, care, cu toate eforturile lor, n-au putut să determine pe eleva M. să aibă

o conduită frumoasă. Eleva, plîngînd, recunoștea că a greșit și greșește încă, dar arăta că dorește să se poarte frumos și că nu știe cum uită și nu-și dă seama cînd greșește. În urma discuțiilor cu eleva și a analizei unor fapte ale ei s-a constatat că eleva M. nu are formate deprinderile de viață ordonată, că ea și-a format, sub influența unor prietenii pe care școala nu le cunoștea, deprinderi rele de conduită.

În perioada cît au durat discuțiile cu eleva M., colegele ei de clasă au analizat situația ei. În acest timp eleva M. comitea și alte abateri. Colectivul clasei, care făcuse încercări de îndreptare a elevei M., văzînd că nu obține nici un rezultat, i-a pus în vedere elevei că dacă ea nu se va corecta, dacă nu dorește să se îndrepte și va mai face clasa de rușine, întregul colectiv va cere ca M. să nu mai facă parte din clasa lor, să fie mutată disciplinar în altă clasă. Era vizibil că sentimentele și convingerile morale ale colectivului, jignite în repetate rînduri, veniseră în conflict cu atitudinea nedisciplinată a elevei M. În fața acestor cerințe categorice eleva M. a rămas surprinsă. Am invitat la școală și pe fratele ei, care a fost impresionat de atitudinea colegelor sorei sale. Eleva M. și-a manifestat regretul că nu s-a purtat frumos și totodată dorința de a fi alături de colegele sale. Cînd am întrebat-o ce garanții poate da colegelor ei de clasă, a răspuns că va asculta ceea ce zice clasa. Am mers împreună în clasă și acțiunea de formare a deprinderilor de conduită morală a început cu formularea clară a cerințelor. Pentru fiecare punct formulat de colectiv eleva M. și-a luat angajamentul că-l va respecta. Colectivul clasei a executat prompt controlul asupra îndeplinirii fiecărei cerințe formulate.

Rolul de frînă al colectivului nu se precizează dintr-o dată, ci paralel cu formarea colectivului clasei și funcția de frînare a tendințelor negative devine mai evidentă. Un rol însemnat în exercitarea acestei funcții de către colectivele de clasă revine grupei U.T.M. a clasei și dirigintelui. În cadrul grupei U.T.M. sau al orei de dirigenție se precizează normele de conduită pe care trebuie să le respecte elevii în anumite situații.

Orele de dirigenție în care se dezbat problemele morale contribuie și la desfășurarea procesului de interiorizare a funcțiilor — descris de Vîgotski — deci de interiorizare a motivelor care determină o conduită disciplinată. Fermitatea convingerilor morale pe care le are activul colectivului clasei determină nu numai o opinie pozitivă, sănătoasă a colectivului, ci și frînează pe cei șovăelnici de la anumite acțiuni negative.

În cadrul colectivului clasei elevul își organizează mai judicios activitatea sa. Modul său de comportare e privit și cunoscut de toți membrii colectivului. Asupra conduitei individuale a fiecărui elev colectivul exercită un control permanent, atunci cînd în cadrul său s-a precizat responsabilitatea sa pentru acțiunile membrilor săi. Acest control are o deosebită eficacitate educativă, dacă e organizat și îndrumat de către educator. Controlul colectivului e o condiție a însușirii regulilor de comportare civilizată. „Faptele au arătat că pentru însușirea de către școlari a regulilor de comportare, este deosebit de importantă existența unor cerințe pornite chiar din partea colectivului de copii, existența unor opinii colective despre necesitatea îndeplinirii lor, controlul realizat chiar

de şcolari asupra respectării acestor reguli şi reacţia neîntîrziată a colectivului la orice încălcare a lor" [6].

Controlul colectivului asupra conduitei membrilor săi previne eventualele abateri din partea acelora care nu au încă stabilizate deprinderile de comportare disciplinată. În acest caz, controlul determină pe elevi să facă exerciţii de comportare disciplinată şi prin aceasta ei îşi îmbogăţesc experienţa lor de viaţă cu acţiuni pozitive. Pentru elevii care greşesc, deci pentru acei elevi care au abateri de la normele morale, controlul colectivului preîntîmpină stabilizarea unui mod necorespunzător de conduită. Controlul colectivului asupra membrilor săi e mult mai operativ decît cel executat de educator şi creează mai greu „bariere" sau „rezistenţe interioare" la diferiţi elevi.

Eficienţa educativă a controlului executat de colectiv nu se dobîndeşte în mod spontan, ci ea e rezultatul unor factori pe care viaţa în colectiv i-a scos în evidenţă: opinia clasei, organizarea vieţii clasei pe baza unui program, existenţa unui nucleu activ al clasei şi organizarea controlului. Precizarea responsabilităţilor şi atribuţiilor membrilor conducerii colectivului sporeşte eficacitatea controlului pe care-l efectuează clasa.

Procesul educativ exercitat de colectivul clasei în direcţia corectării conduitei unor elevi nu e lipsit de ciocniri de idei şi atitudini, de contradicţii între opinia colectivului şi opinia izolată, individuală şi eronată a unor membrii ai săi. În primele clase ale şcolii medii, cînd colectivul e în curs de formare, contradicţia dintre unii elevi şi restul clasei poate dura timp mai mult şi necesită intervenţia dirigintelui.

În ultimele clase ale şcolii medii conflictul e rezolvat mai repede. În clasele mari de la şcoala noastră, chiar dacă se ivesc asemenea contradicţii, fermitatea opiniei colectivului şi atitudinea lui exigentă împiedică prelungirea discuţiilor şi izolarea unor elevi. Corectarea conduitei nedisciplinate a unor elevi sub influenţa colectivului e un proces mai îndelungat, cu sinuozităţi şi instabilităţi. Am observat elevi care în faţa colectivului promiteau că se vor corecta şi dădeau dovadă de o conduită disciplinată un oarecare timp, ca după aceea să-şi schimbe atitudinea. Din nou se punea problema corectării lor. Această instabilitate temporară a conduitei face necesară dirijarea şi îndrumarea permanentă de către educator a procesului de stabilizare a deprinderilor de comportare disciplinată.

Controlul executat de colectiv nu e o simplă evidenţă a abaterilor unor elevi, ci include şi discutarea faptei. După ce s-a sesizat o abatere din partea unui elev, colectivul apreciază fapta şi-i dă ajutor elevului nedisciplinat să-şi organizeze activitatea în mod raţional şi să facă exerciţii de respectare a normelor morale. Astfel, eleva M. a început să respecte programul şcolii şi să aibă o conduită frumoasă în relaţiile cu colegele ei de clasă, în urma controlului exigent exercitat de colectiv. Clasa i-a solicitat elevei M. să-şi alcătuiască un program zilnic de activitate, în care ea îşi nota toate acţiunile sale de la ora 6 pînă la 21. Acest program era prezentat dimineaţa responsabilei colectivului. Seara,

[6] L. S. Slavina: *Tratarea individuală a elevilor rămaşi în urmă la învăţătură şi nedisciplinaţi*, E.S.D.P., 1962, p. 50.

după efectuarea programului zilei respective, caietul era prezentat din nou responsabilei clasei. Procedînd în felul acesta, eleva M. își organiza în mod deliberat programul său zilnic, iar experiența ei de viață se îmbogățea cu fapte pozitive, care nu veneau în contradicție cu acțiunile colectivului. În acest caz, la eleva M. stimulentul extern — cerințele formulate de colectiv — a devenit motivul unei conduite corecte.

La elevii școlii medii conduita morală se prezintă în diferite stadii de dezvoltare. La același elev deprinderile de conduită se prezintă diferențiat, putînd să fie, de exemplu, din convingere respectuos și atent cu colegii săi mai mari sau mai mici, să salute, să aibă o atitudine justă față de învățătură, în schimb comportarea în societate să lase de dorit. În asemenea situație, față de elev se impune un tratament diferențiat din partea colectivului și a dirigintelui. Unui asemenea elev, în cadrul colectivului clasei, i se pot acorda anumite atribuții numai în acele sectoare de activitate în care el și-a format obișnuințe morale de conduită. Îndeplinirea cu seriozitate și conștiinciozitate a atribuțiilor acordate lui, într-un anumit sector de activitate a colectivului, exercită o influență pozitivă și asupra formării altor obișnuințe de conduită morală, aflate în curs de stabilizare. Se produce un transfer, care are o eficacitate pozitivă asupra formării obișnuințelor de conduită morală a elevului.

De pildă, elevul S. D. și-a schimbat atitudinea față de învățătură și de profesori sub influența colectivului, care dezaprobă și critică deschis conduita greșită a unor colegi cărora li s-au încredințat atribuții în cadrul colectivului. Elevul S. D., manifesta un deosebit interes pentru lectura în afara clasei, dar neglija pregătirea lecțiilor și nu avea o comportare disciplinată în școală. Colectivul, apreciind interesul lui pentru lectura presei și grija pe care o manifesta el în difuzarea cărților de la stand, i-a încredințat în cadrul colectivului clasei sarcina de a face abonamente și de a distribui ziarele și revistele. Elevul a dat dovadă de mult zel și conștiinciozitate în îndeplinirea obligațiilor. Cu timpul și-a schimbat atitudinea sa generală: nu mai întîrzia cînd pleca în oraș, era mai respectuos față de profesori și și-a îmbunătățit simțitor situația la învățătură.

La ancheta întreprinsă, o elevă din clasa a IX-a de la Școala medie nr. 5 prezintă în răspunsul său un caz de transfer petrecut în cadrul colectivului:

„Întotdeauna clasa noastră a urmărit să îndrepte unele greșeli ale colegelor. Una dintre colege nu respecta uniforma școlară, nu purta cordeluță și nu avea emblema școlii. Cînd ea răspundea „nu" la propunerile noastre noi i-am arătat că nu-i bine să fie încăpățînată, fiindcă își face ei înșeși rău și ne face și clasa de rușine. Pentru că ea învăța bine și își ajuta colegele, am propus tovarășei diriginte s-o numească șefă de meditație în internat. O dată ajunsă șefă de meditație, a făcut liniște în clasă în timpul meditației și s-a îngrijit de curățenia clasei. Cînd am ținut ședința U.T.M., ea a prezentat raportul despre situația la învățătură a clasei. De atunci n-a mai venit la școală cu pieptănătura nereglementară, și-a cusut emblema pe mîneca hainei și pe stradă nu-și mai da aere de domnișoară".

Deci, conduita morală a elevei s-a schimbat și în alte sectoare ale activității ei: purtarea uniformei, atitudinea respectuoasă etc., la care o obliga poziția ei în cadrul colectivului.

Disciplinarea conduitei unor elevi sub influența colectivului clasei nu urmează „de la sine", ci se produce sub îndrumarea consecventă a dirigintelui și a colectivului didactic al școlii. Tactul dirigintelui și utilizarea unor procedee metodice adecvate sporesc eficiența educativă a acțiunii colectivului. Experiența noastră ne-a dus la concluzia că întreaga acțiune educativă a colectivului — discutarea unor fapte, stabilirea unui program de activitate, instituirea unui control etc. — trebuie să se desfășoare organizat, sub îndrumarea dirigintelui. Această îndrumare nu trebuie să înăbușe tendința de independență a adolescenților. Cînd colectivul discută unele fapte sau ia hotărîri în chestiuni de interes comun, dirigintele trebuie să reactualizeze normele în lumina cărora să se poarte discuțiile și să sugereze soluțiile posibile. Numai în cazuri grele, cînd colectivul greșește, dirigintele indică soluțiile.

Putem deci desprinde următoarele concluzii metodice: este absolut necesară îndrumarea de către diriginte a procesului educativ exercitat de colectiv, ca și dirijarea spiritului de inițiativă și perseverență al acestuia; totodată, este necesară și accentuarea tendinței de autocontrol și autoeducație a adolescenților.

Conduita nedisciplinată a unor elevi provoacă reacția neîntîrziată a colectivului, a cărui opinie morală nu rămîne indiferentă. Raporturile dintre colectiv și elevul ce se abate de la normele morale sînt analizate și colectivul ia atitudine față de abaterile acestuia, încercînd corectarea lui. Operativitatea colectivului în discutarea și aprecierea faptei sporește eficacitatea acestor măsuri. La școala noastră, în cazurile în care unii elevi s-au abătut de la normele de conduită, colectivele de clasă au fost îndrumate să ia măsuri de corectare.

În multe cazuri analiza situației sau comportării unui elev a urmat inițiativei colectivului. Un elev arăta:

„Atunci cînd se ivea un caz de abatere, se convoca o ședință U.T.M., în care se încerca readucerea elevului pe drumul cel bun. Dacă acesta nu era utemist, se discuta comportarea lui în clasă, i se arătau greșelile și drumul cel bun pe care trebuie să-l urmeze".

Acțiunile educative pe care colectivul le întreprinde, în caz că se constată abateri, contribuie la corectarea conduitei elevilor. Dezaprobarea acțiunii negative, manifestată de colectiv imediat după ce a fost efectuată abaterea, pune pe elev în situația de a reflecta asupra conduitei sale.

Colectivul clasei îndeplinește, în acțiunea de formare a conduitei morale a elevilor, funcții educative variate, al căror mecanism trebuie cunoscut și organizat de către educator. Dirigintele clasei nu trebuie să vadă în colectiv numai un obiect al acțiunii sale, ci și un subiect de educație, un ajutor al său. Colectivul clasei, organizat și închegat, cu raporturi bine stabilite între membrii săi, este un factor educativ deosebit de

eficient în formarea personalității elevilor. Raza de acțiune educativă a colectivului se întinde asupra tuturor laturilor educației comuniste. În acțiunea de formare a conduitei morale a elevilor de școală medie colectivul clasei este un ajutor prețios pentru educator.

РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА (КЛАССА) В ФОРМИРОВАНИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ

(Резюме)

В данной статье автор показывает, что недисциплинированное поведение некоторых учеников и их поступки — которые противоречат этическим нормам нашего общества — обусловлены незнанием этих норм или отсутствием соответствующих навыков.

Наблюдения над школьной жизнью нескольких классов позволяют придти к выводу о том, что нежелательные поступки некоторых учеников могут быть заранее предупреждены коллективом класса.

Такие здоровые коллективы — которые положительно могут повлиять на жизнь, поведение и поступки их членов — создаются только в условиях разумной воспитательной работы классных руководителей в тесном сотрудничестве с группами У Т М этих классов.

LE ROLE DES COLLECTIFS DE CLASSE DANS LA FORMATION DE LA CONDUITE MORALE DES ELEVES

(Résumé)

L'auteur montre que le comportement indiscipliné de certains élèves et leurs faits qui vont à l'encontre des normes éthiques de notre société sont dus soit à l'ignorance de ces normes par les élèves, soit au manque d'exercices destinés à régler leur comportement moral.

Après des observations faites sur plusieurs classes, on tire la conclusion que les actions négatives de certains élèves peuvent être corrigées à temps par la collectivité.

Une telle collectivité puissante, capable d'intervenir d'une manière efficace dans les actions de ses membres, se réalise — dit l'auteur — dans les conditions d'un judicieux travail éducatif des professeurs principaux des classes respectives, en étroite collaboration avec les groupes appartenant à l' U.J.T. (l'Union de la Jeunesse Travailleuse).

THE ROLE OF FORM COLLECTIVES IN SHAPING THE MORAL CONDUCT OF PUPILS

(Abstract)

In the present article the author shows that the undisciplined behaviour of some pupils, and their acts running counter to the ethical norms of our society are due either to the pupils ignoring these norms, or to their lack of practice in moral conduct.

From an observation of several forms conducted by the author, the conclusion is drawn that the negative actions of some pupils can be nipped in the bud by the collective of pupils. Such a powerful collective, capable of playing an active and opportune rôle in the actions of its members — the author says — is formed in the conditions of a correct educational work by form masters in close cooperation with the Union of Working Youth groups in the forms concerned.

ÎNSUȘIREA UNOR CUNOȘTINȚE DE AGRICULTURĂ DE CĂTRE ELEVII ȘCOLII DE 8 ANI DE LA ORAȘ

VALENTINA VIȘAN
Cercetător principal la Institutul
de științe pedagogice

I. PROBLEMA ȘI OBIECTIVELE CERCETĂRII

Victoria socialismului la sate a determinat pe lîngă schimbări directe în structura social-economică a țării noastre și o serie de schimbări în organizarea și în conținutul învățămîntului.

Dezvoltarea în continuare a agriculturii socialiste impune pregătirea unui număr mai mare de cadre de specialiști.

Măsurile luate de partid prin Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. privind dezvoltarea și îmbunătățirea învățămîntului agricol, ca urmare a necesităților sporite de cadre pentru agricultură, au implicat o serie de schimbări în structura și în conținutul învățămîntului din școlile de specialitate și, totodată, și în școlile de 8 ani. Astfel, începînd cu acest an școlar, în planul de învățămînt al școlii de 8 ani s-a introdus — în clasele V—VIII — obiectul „Agricultura" cu un număr sporit de ore față de obiectul „Cunoștințe agricole" care se preda pînă acum.

Totodată, obiectului „Agricultura", i s-a asigurat un conținut științific, multilateral, în strînsă legătură cu sarcinile agriculturii noastre socialiste.

Noul conținut al cunoștințelor de agricultură, care se sprijină pe cunoașterea biologiei plantelor și animalelor, a bazelor științifice ale procesului producției agricole, completează, în modul cel mai firesc, accesibil și necesar profilul pregătirii politehnice, pentru viață, al absolvenților școlii de 8 ani.

Experiența înaintată a numeroase cadre didactice de la noi din țară confirmă pe deplin contribuția acestei discipline la realizarea unei pregătiri multilaterale, politehnice a elevilor, la educarea interesului și dragostei lor față de munca în agricultură.

Introducerea într-o măsură din ce în ce mai mare a cuceririlor științei și tehnicii moderne în practica agriculturii va face ca în viitor munca

oamenilor din agricultură să se apropie tot mai mult, prin caracterul ei, de activitatea muncitorilor din întreprinderile industriale, munca agricolă devenind o varietate a muncii industriale. În aceasta va consta una din laturile bazei materiale, unul din factorii care vor determina lichidarea deosebirilor esențiale dintre sat și oraș, dintre munca oamenilor ocupați în procesul muncii în întreprinderile industriale și în diferite ramuri ale agriculturii.

Perspectiva largă oferită de construcția socialismului în țara noastră, precum și alte condiții — cum ar fi sporirea numărului de cadre cu calificare medie și superioară pentru agricultură, cultivarea interesului față de profesiile agricole la un număr din ce în ce mai mare de tineri de la sat și oraș, contribuția cunoștințelor de agricultură la dezvoltarea multilaterală a elevilor — ne-a sugerat ipoteza cercetării posibilităților unei pregătiri unitare a elevilor de la oraș și sat în ceea ce privește cunoștințele agricole.

Pentru aceasta, în cercetarea pe care am întreprins-o, am introdus, pe de o parte, unele cunoștințe agricole de bază și unele corective în programa de lucrări practice pentru clasele V—VIII de la oraș, iar pe de altă parte, am aplicat aceleași programe de cunoștințe și lucrări practice la școlile de la sate. Ipoteza a fost următoarea:

În condițiile în care își desfășoară activitatea școlile de 8 ani, condiții oferite de planul de învățămînt și de baza materială din ce în ce mai bună, este posibilă introducerea unor cunoștințe de agricultură și a unor lucrări practice mixte (de agricultură și prelucrare a diferitelor materiale) comune școlilor de la oraș și sat, fără a se diminua pregătirea realizată în condițiile programelor diferențiale între oraș și sat.

În desfășurarea cercetării au fost urmărite două obiective, strîns legate unul de altul, atît prin succesiune, cît și prin conținut:

a) studiul nivelului de cunoștințe de agricultură al elevilor de la școlile de la oraș și sat la începutul clasei a V-a.

b) studiul experimental al însușirii cunoștințelor de agricultură de către elevii clasei a V-a de la școlile de la oraș.

Abordarea și soluționarea primei probleme ne-a fost impusă din două motive: mai întîi, pentru că determinarea volumului de cunoștințe al elevilor care intră în clasa a V-a constituia punctul de plecare în aplicarea programei experimentale și a planului de măsuri privind mijloacele și metodele de transmitere a cunoștințelor de agricultură în școala de la oraș. În al doilea rînd, pentru că nivelul de cunoștințe de agricultură al elevilor care au absolvit clasa a IV-a a școlii de 8 ani (atît cei de la oraș, cît și cei de la sat, pe baza acelorași programe și manuale), putea să ne sugereze o serie de măsuri ce trebuie luate în vederea îmbunătățirii conținutului cunoștințelor de agricultură, la clasele I—IV și imediat în clasa a V-a, precum și unele metode și procedee de transmitere a acestor cunoștințe în condiții deosebite de mediu.

Obiectivul al doilea constituie problema centrală a ipotezei propuse.

Cercetarea s-a desfășurat în anul școlar 1961—1962 la două școli, una din orașul București — Școala de 8 ani nr. 143 — și alta din mediul sătesc — Școala de 8 ani din comuna Cornetu — la clasa a V-a. Am

avut în același timp și o clasă de control la Școala de 8 ani din comuna Bragadiru.

Documentul de bază al cercetării l-a constituit programa experimentală de „cunoștințe de agricultură și lucrări practice mixte" care a fost aplicată la ambele școli, într-un număr de 3 ore săptămînal, conform planului de învățămînt în vigoare în anul școlar respectiv.

Cunoștințele de agricultură și lucrările practice agricole au cuprins în linii generale aceleași probleme ca și programa elaborată de Ministerul Învățămîntului: cunoștințe despre sol (6 ore); cunoștințe generale de agrotehnică (20 ore) și cunoștințe de legumicultură (15 ore).

In privința lucrărilor practice au fost elaborate două variante de programă. Prima variantă se referea în special la lucrări practice agricole corespunzătoare cunoștințelor de agricultură predate și la lucrări practice de tîmplărie.

Condițiile materiale diferite ale celor două școli (faptul că la școala din comuna Cornetu nu s-a putut amenaja o cameră în care să se poată executa în bune condiții lucrări de tîmplărie) ne-au sugerat o a doua variantă, în care în locul lucrărilor de tîmplărie au fost prevăzute lucrări de cartonaj, lucrări simple în lemn și lucrări simple în fier rece (sîrmă). În felul acesta se puteau realiza și la sat, aproape integral, sarcinile prevăzute în programa de lucrări practice pentru oraș: cunoașterea însușirilor materialelor din care sînt confecționate obiectele uzuale, formarea deprinderilor elementare de mînuire a unor unelte și confecționarea de obiecte utile.

În aplicarea programei experimentale, în special a părții referitoare la lucrările practice agricole și la eșalonarea lor în timp, au fost luate în considerație datele obținute cu ocazia unor cercetări anterioare. Astfel, lucrările practice agricole au fost prevăzute în două etape: 15 septembrie — 1 noiembrie și 1 martie — 15 iunie (1961—1962), iar lucrările practice de prelucrare a diferitelor materiale în perioada 1 noiembrie — 1 martie.

Cunoștințele de agricultură, însă, au fost prevăzute pe tot parcursul anului școlar.

După cum se va constata mai departe, partea din programă referitoare la cunoștințele și lucrările practice agricole a avut un caracter minimal pentru școala de la sat și un caracter maximal pentru școala de la oraș.

În cadrul cercetării au fost folosite — la cele două școli experimentale — metode, procedee și mijloace deosebite de realizare a aceluiași conținut al programei, determinate, pe de o parte, de condițiile specifice de mediu ale celor două școli, iar pe de alta, de respectarea planului de învățămînt asupra căruia n-am făcut nici o modificare.

Faptul că elevii ambelor clase a V-a experimentale (una de la oraș și cealaltă de la sat) primiseră o pregătire egală în clasele I—IV, în ceea ce privește cunoștințele generale de științele naturii, deci și cunoștințe elementare de agricultură (conform vechiului plan de învățămînt) ne-a dat posibilitatea să aplicăm un plan de măsuri unitar, în ceea ce privește studierea nivelului de cunoștințe de agricultură.

Pe lîngă unele probe scrise, care au fost aplicate la începutul și la sfîrșitul principalelor etape de cercetări, atît la clasele experimentale, cît și la clasa de control, în mod permanent au fost organizate observații, lecții experimentale, precum și vizite în unități agricole socialiste și ateliere mecanice de prelucrare a lemnului.

II. STUDIEREA NIVELULUI DE CUNOȘTINȚE DE AGRICULTURĂ AL ELEVILOR DE LA ORAȘ ȘI SAT, LA INCEPUTUL CLASEI a V-a.

Este bine cunoscut că în clasele I—IV ale școlii de 8 ani elevii primesc o serie de cunoștințe elementare din diferite domenii ale științelor pe care le vor studia în clasele următoare, ca obiecte de învățămînt speciale. Între aceste cunoștințe un loc important îl ocupă și cunoștințele despre viața plantelor și animalelor și, strîns legate de acestea, o serie de cunoștințe elementare de agricultură, despre sol, lucrările solului, lucrările de cultivare și întreținere a plantelor, a pomilor fructiferi ș.a.

Pînă în anul școlar 1961—1962, în clasa a IV-a s-a predat obiectul „științele naturii", în cadrul căruia cunoștințele de agricultură, predate în clasele I—III în mod disparat, erau oarecum grupate în jurul unor teme de bază, fără să constituie totuși un sistem închegat.

Un alt fapt, important de relevat pentru cercetare, este și acela că asemenea cunoștințe elementare de botanică și agricultură se predau pe baza acelorași programe și manuale atît în școlile de la sat, cît și în cele de la oraș.

Aceasta fiind situația la începutul anului școlar 1961—1962, cînd am început cercetarea, am considerat necesar să completăm datele culese în anii anteriori, în diferite ocazii, organizînd un studiu special asupra nivelului de cunoștințe de agricultură al elevilor de la oraș și sat la începutul clasei a V-a, cînd pregătirea lor, în privința cunoștințelor de agricultură și a lucrărilor practice, începe să se diferențieze în funcție de mediu.

Datele obținute în urma acestui studiu inițial ne-au oferit o serie de elemente necesare, pe de o parte, continuării cercetării problemelor ce formau obiectul central, iar, pe de altă parte, formulării unor concluzii referitoare la posibilitățile predării cunoștințelor elementare de agricultură în clasele mici ale școlii de 8 ani.

a) Astfel, aspectele pozitive aveau să ne sugereze metode și procedee cu ajutorul cărora *să continuăm* pregătirea egală a elevilor de la oraș și sat în clasa a V-a și în următoarele.

b) În al doilea rînd, din compararea rezultatelor obținute de elevii de la oraș și sat, au apărut posibilități noi pentru determinarea acelor metode care pot să asigure, în condiții deosebite de mediu, cunoștințe de agricultură egale sau aproape egale.

c) În sfîrșit, în al treilea rînd, depistarea lacunelor tipice, comune elevilor de la oraș și sat, precum și a lacunelor tipice pentru fiecare din clasele respective, ne-au sugerat o serie de măsuri pe care urma să le luăm, în vederea evitării, în cadrul cercetării, a unor situații asemănătoare, determinate de influența nedirijată a factorilor extrașcolari și în vederea aducerii elevilor din cele două clase experimentale la același nivel de cunoștințe.

Planul de măsuri în legătură cu studierea nivelului de cunoștințe al elevilor de la cele două școli, la începutul anului școlar, a cuprins o serie de acțiuni succesive. Astfel, s-a constatat că în clasele I—IV, la ambele școli, au predat mai mulți învățători.

Atît elevii de la Școala de 8 ani din comuna Cornetu, cît și cei de la Școala de 8 ani nr. 143 din București nu participaseră în mod sistematic la lucrările practice agricole.

Din cercetarea foilor matricole, prin discuții cu diriginții claselor și cu elevii am determinat : profesia părinților (pentru cei de la oraș) ; contactul elevilor cu mediul sătesc, în vacanțe, prin vizite la rude ; participarea elevilor la activități practice cu caracter agricol, la muncă de folos obștesc, la îngrijirea plantelor din grădina școlii etc.

Marea majoritate a elevilor clasei a V-a de la Școala de 8 ani din comuna Cornetu erau fii de colectiviști, restul erau fii de muncitori și de funcționari.

Fiecare dintre ei luaseră parte în diverse ocazii la activități practice agricole, mai mult în cadrul familiei și mai puțin în cadrul școlii.

Dintre cei 31 de elevi ai clasei a V-a de la Școala de 8 ani nr. 143 din București, majoritatea erau fii de muncitori (fie ambii părinți, fie numai tatăl, iar mama casnică), restul fiind fii de funcționari.

De asemenea, o bună parte dintre elevi, 74,19%, își petrec aproape de fiecare dată o parte din vacanța de vară la țară.

Marea majoritate a elevilor din clasă au participat la lucrări de îngrijire a florilor, legumelor și pomilor din jurul caselor, 64,51% din efectivul clasei avînd în jurul casei grădinițe de flori, de legume sau livadă de pomi.

Pe lîngă asistențele la cîteva ore la începutul anului școlar, în care profesoarele de științele naturale — cea de la Școala de 8 ani din comuna Cornetu în cadrul obiectului „Cunoștințe agricole", și cea de la Școala nr. 143 din București, în cadrul botanicii — au repetat împreună cu elevii principalele cunoștințe de agricultură predate în clasa a IV-a la obiectul „științele naturii", am dat o lucrare de control cu probleme comune pentru a fi rezolvate de ambele clase experimentale, precum și de elevii din clasa de control de la Școala de 8 ani din comuna Bragadiru.

Conținutul probei de control a constat din trei întrebări, care se refereau la cunoștințe agricole de bază și presupuneau atît cunoștințe dobîndite în școală, prin predarea obiectului „științele naturii", cît și cunoștințele pe care elevii le-ar fi putut dobîndi pe cale empirică, prin contactul neorganizat cu mediul exterior. Accentul însă a fost pus pe aspectele care se refereau la conținutul științific al cunoștințelor, deci în legătură cu activitatea din școală.

Prima întrebare cerea să se definească *ce este solul.*

Două dintre elementele caracteristice ale cunoștințelor despre sol, la care trebuiau să se refere elevii, vizau în special latura cunoștințelor dobîndite pe cale științifică, în școală.

Cea de-a treia caracteristică a noțiunii putea fi însușită de elevi și pe cale empirică.

La această întrebare un răspuns complet trebuia să cuprindă următoarele elemente: că solul este un *strat afînat,* care conține *materie organică* și servește la *înfigerea rădăcinilor plantelor.*

Întrebarea a doua, „care sînt lucrările de întreținere a plantelor de cîmp" ?, a fost astfel aleasă, încît să dea posibilitatea, ca, în funcție de conținutul răspunsurilor, să determinăm: a) cunoștințele teoretice predate în școală, b) cunoștințe dobîndite sub influența mediului, în condiții neorganizate. Un răspuns complet trebuia să cuprindă indicații asupra următoarelor opt lucrări: 1) tăvălugit, 2) grăpat, 3) plivit, 4) rărit, 5) prășit, 6) combaterea bolilor și dăunătorilor, 7) irigat (udat), 8) aplicarea îngrășămintelor.

Cea de-a treia întrebare solicita elevilor cunoștințe în legătură cu lucrările în livada de pomi, și se sprijinea, de asemenea, pe cunoștințele dobîndite de elevi în școală și pe experiența de viață. Asupra acestei întrebări nu vom mai insista, deoarece concluziile desprinse sînt asemănătoare cu cele de la primele două întrebări.

Din analiza lucrărilor de control și din clasificarea rezultatelor obținute, după criteriile stabilite inițial, au rezultat trei categorii de răspunsuri:

În prima categorie trebuiau clasificate răspunsurile *corecte* (cu valori de 100%). Nici unul dintre elevi și la nici una din întrebări n-a dat răspunsuri complete. Elevii de la Școala de 8 ani din comuna Cornetu, în procent de 16,16% (6 elevi), au indicat două dintre trăsăturile caracteristice ale solului, și anume: solul conține materie organică și servește la înfigerea rădăcinii plantelor, deci răspunsuri parțial complete (valoare de 66,66%).

Majoritatea elevilor (41,66%) care au dat răspunsuri incomplete (33% din valoarea cunoștințelor) s-au referit la un singur element și anume că solul servește la înfigerea rădăcinii plantelor. Procentul elevilor de la această școală care au dat răspunsuri greșite este de 42,18%.

O situație asemănătoare reiese și din analiza răspunsurilor obținute de la elevii Școlii de 8 ani nr. 143 din București.

În raport cu școala de 8 ani din comuna Cornetu, elevii acestei școli se prezintă mai slab în ceea ce privește cunoașterea numărului elementelor caracteristice; majoritatea elevilor au dat răspunsuri incomplete, indicînd o singură caracteristică a solului și nici un elev n-a indicat două sau trei caracteristici. În schimb, numărul elevilor de la această școală care au indicat o singură latură depășește suma procentelor obținute de ambele categorii de răspunsuri date de elevii de la Școala din comuna Cornetu.

În linii generale, răspunsurile la întrebările a II-a și a III-a se clasifică astfel: a) nici un răspuns complet, la nici una din școli; b) cele mai bune răspunsuri se ridică pînă la limita de 62,50% din valoarea completă a răspunsului — 2 elevi de la Școala de 8 ani din comuna Cornetu și 5 elevi de la Școala de 8 ani nr. 143 din București (ceea ce reprezintă pentru Școala din comuna Cornetu 5,55% din totalul elevilor, iar pentru Școala nr. 143 din București — 16,12%); c) predomină răspun-

surile ce dovedesc în primul rînd experiența de viață a elevilor, participarea lor la lucrări ca : plivit, prășit etc.

Influența dirijată a elevilor rezultă din următoarele exemple : de pildă, 30,55% dintre elevii Școlii din comuna Cornetu includ tăvălugitul între lucrările de bază ale solului, în timp ce această lucrare nu este indicată de nici un elev de la Școala de 8 ani nr. 143. În schimb, în legătură cu combaterea bolilor, dăunătorilor și cu irigatul (udatul) elevii Școlii nr. 143 prezintă o situație întrucîtva mai bună — 6,45% amintesc „combaterea bolilor și dăunătorilor" între lucrările de întreținere a plantelor, în timp ce nici un elev de la Școala de 8 ani din comuna Cornetu nu o amintește.

Analiza acestei situații ne-a dus la concluzia că în cea mai mare parte rezultatele bune se datoresc activității practice dirijate, desfășurate de elevi în clasele anterioare, care le-a furnizat cel mai mare volum din cunoștințele respective.

Elevii școlii din comuna Cornetu, care au asistat, de exemplu, la lucrarea de tăvălugit pe tarlalele gospodăriei colective, au indicat-o într-un număr mare între lucrările solului. De asemenea, elevii Școlii nr. 143 au menționat combaterea dăunătorilor și udatul florilor și legumelor între lucrările din categoria respectivă, tocmai pentru faptul că au luat parte la astfel de lucrări pe terenul școlar experimental.

★

Sintetizînd rezultatele obținute din cercetarea referitoare la nivelul cunoștințelor de agricultură al elevilor de la cele două școli, oraș și sat, s-au putut trage unele concluzii valoroase, atît asupra calității procesului de învățămînt ce se desfășoară în clasele I—IV, în legătură cu înarmarea elevilor cu cunoștințe de agricultură, cît și în privința organizării muncii de cercetare referitoare la aplicarea programei comune de cunoștințe agricole.

1. Faptul că elevii care termină clasa a IV-a, indiferent dacă școala se află în mediul urban sau rural, au dovedit un nivel scăzut de cunoștințe de agricultură, demonstrează lipsa unui sistem de cunoștințe în programa claselor I—IV. La aceasta se adaugă și caracterul neorganizat al activităților practice agricole în clasele mici ale școlii de 8 ani.

2. Referirea la un volum restrîns de cunoștințe de agricultură — și acestea însușite empiric sub influența unor factori externi — dovedește, de asemenea, că nu totdeauna învățătorul introduce pe elev în „mod dirijat" în cunoașterea cu adevărat științifică a diferitelor fenomene din natură.

3. Compararea rezultatelor obținute de elevii celor două școli arată că în condițiile în care, în cadrul școlii de la oraș, se exercită o influență dirijată asupra însușirii cunoștințelor prin diferite mijloace și procedee — participare la lucrări simple pe terenul agricol școlar, la colțul viu al naturii, vizite în unități agricole socialiste— elevii pot dobîndi cunoștințe egale sau aproape egale cu elevii școlilor de la sate.

4. Din analiza greșelilor tipice făcute de elevii Școlii din comuna Cornetu și de elevii Școlii nr. 143 — București rezultă caracterul empiric, neorganizat al predării cunoștințelor de agricultură în clasele I—IV.

Adesea, unii dintre acești elevi fac confuzii grave de felul confundării solului cu gunoiul de grajd, dînd astfel de răspunsuri: „solul este un strat unde trăiesc animalele" sau „solul este un organ".

Necunoscînd faptul că rădăcinile plantelor au nevoie de aerul din sol, nici un elev n-a putut să stabilească o legătură directă între cerințele plantelor și importanța afînării solului.

În legătură cu lucrările de întreținere a plantelor, atît elevii de la sat, cît și cei de la oraș le confundă cu lucrările solului (dezmiriștit, arat, semănat).

De asemenea, faptul că cei mai mulți dintre elevi se opresc asupra unor lucrări neesențiale (polenizare, copilit), fără să amintească lucrările de bază necesare întreținerii plantelor, dovedește că în predarea acestor cunoștințe nu se insistă asupra diferențierii lucrărilor și clasificării lor în ordinea importanței.

5. Studierea nivelului de cunoștințe de agricultură de către elevii de la oraș și sat confirmă încă o dată importanța participării elevilor la activități practice dirijate. Răspunsurile pozitive care au subliniat aceasta, au totuși un caracter unilateral. Rezultă, deci, că pentru a asigura elevilor cunoștințe cuprinzătoare de agricultură este necesar să se organizeze, sub îndrumarea directă a profesorilor, activități la baza cărora să stea permanent principiul legăturii dintre cunoștințe și activitatea practică concretă.

III. STUDIEREA PROCESULUI DE INSUȘIRE A CUNOȘTINȚELOR DE AGRICULTURĂ DE CĂTRE ELEVII CLASELOR a V-a DIN ȘCOLILE DE LA ORAȘ

Cercetarea nivelului de cunoștințe de agricultură cu care vin elevii în clasa a V-a ne-a pus la îndemînă o serie de date valoroase pe care ne-am sprijinit planul de măsuri privind studierea însușirii cunoștințelor de agricultură de către elevii din școlile de la oraș și sat.

Rezultatele din prima etapă a cercetării au scos la iveală un element important, asupra căruia ne-am îndreptat îndeosebi atenția, spre a-l folosi în etapa a doua a cercetării și anume faptul că însușirea cunoștințelor de agricultură de către elevi poate fi asigurată, în lipsa unor condiții care să exercite o influență directă, prin mijloace și metode indirecte.

Din planul de măsuri din etapa a doua a cercetării a făcut parte, în primul rînd, acțiunea de lichidare a lacunelor constatate în cunoștințele elevilor și aducerea ambelor serii de elevi, de la sat și oraș, pe cît era posibil, la același nivel de cunoștințe.

Printr-o evidență clară a cunoștințelor de bază ce făceau obiectul programei experimentale, precum și prin determinarea verigilor importante din cunoștințele elementare, pe care trebuiau să le posede elevii ambelor clase experimentale, s-a organizat un sistem de activități avînd ca obiective concrete lichidarea lacunelor și ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor pînă la cerințele minime ale programei experimentale.

În acest sens, în primul trimestru, s-a organizat un sistem de lecții în cadrul obiectului „Cunoștințe de agricultură" la Școala din comuna Cornetu și în cadrul „Botanicii" la Școala nr. 143 din București, pe următoarele teme:

1. Formarea și compoziția solului;
2. Însușirile solurilor;
3. Rolul condițiilor de viață în creșterea și dezvoltarea plantelor;
4. Despre lucrările de întreținere a plantelor de cîmp.

În același scop, s-au organizat vizite separate cu fiecare clasă experimentală, avînd obiective sugerate, la fiecare în parte, de lacunele tipice constatate.

La sfîrșitul acestei etape, din răspunsurile date la lecții și cu ocazia unor probe de control, elevii au dovedit suficiente cunoștințe pentru a se putea trece fără nici o greutate la parcurgerea cunoștințelor din programa experimentală.

În faza următoare a cercetării, activitatea la cele două clase experimentale s-a diferențiat. La clasa experimentală de la Școala de 8 ani din comuna Cornetu, conținutul programei a constituit însuși conținutul cursului de cunoștințe de agricultură, care se desfășoară pe baza programului obișnuit de ore și de activități, stabilit prin planul de învățămînt.

La Școala nr. 143 din București, în colaborare cu profesoara de științe naturale, s-a trecut la o distribuire a tuturor cunoștințelor de agricultură pe teme înrudite de botanică, lucrări practice pe terenul agricol școlar și de laborator, vizite în unități agricole socialiste, cu participarea elevilor la activități practice, la activități practice agricole organizate în cadrul practicii continue.

Trebuie menționat că fiecărei forme de activitate, din cele indicate, îi reveneau sarcini concrete în legătură cu transmiterea, în primul rînd, a unor cunoștințe din programa de agricultură, promovîndu-se principiul predării liniare a cunoștințelor de agricultură, și numai atunci cînd se simțea nevoia absolută de a se consolida unele cunoștințe și deprinderi, erau reluate parțial, în cadrul altei activități, cunoștințe transmise anterior, printr-o altă activitate.

De exemplu, tema din programa de cunoștințe agricole „Solul și proprietățile lui", în cadrul căreia elevii trebuiau să-și însușească cunoștințele despre importanța solului pentru creșterea și dezvoltarea plantelor, despre compoziția solului, însușirile solului și tipurile de sol, a fost predată în felul următor la cele două școli:

La Școala de 8 ani din comuna Cornetu, tema a fost predată în cadrul obiectului „Cunoștințe agricole", pe baza prevederilor programei, timp de 6 ore, prin lecții de comunicare a cunoștințelor și o lucrare practică pe terenul gospodăriei colective, cu ocazia căreia elevii au făcut cunoștință cu profilul solului din localitate, cu părțile minerale și organice ale solului, precum și cu structura solului. Lucrarea practică a avut ca scop consolidarea cunoștințelor despre sol predate în clasă.

Predarea cunoștințelor despre sol și proprietățile lui, la Școala din comuna Cornetu, s-a făcut în ordinea prevăzută de programă, urmînd logica obiectului.

La Școala nr. 143, unde predarea cunoștințelor de agricultură nu s-a făcut în ore speciale, decît în cazuri mai rare, cunoștințele despre sol au fost transmise în mai multe etape, laolaltă cu cunoștințele de botanică și alternînd cu alte cunoștințe de agricultură din cadrul altor teme.

Astfel, primele elemente ale noțiunii de sol au fost predate la lecția de botanică în care se trata despre „Funcțiile rădăcinii", și anume atunci cînd s-a vorbit despre rolul rădăcinii ca organ ce fixează și alimentează planta cu apă și cu săruri minerale pe care le ia din sol. Printr-o îmbinare judicioasă a cunoștințelor de botanică cu cele de agricultură s-a reușit ca la această lecție elevii să cunoască prezența apei, aerului și substanțelor minerale din sol, să dobîndească cunoștințe despre compoziția solului.

Nu a fost însă posibil că la această lecție să se epuizeze cunoștințele despre sol, mai ales în condițiile în care numărul de ore prevăzut pentru cunoștințele de botanică a rămas același.

Asupra cunoștințelor despre sol s-a revenit la lecțiile de botanică din cadrul temei „Condițiile de cultivare a plantelor", cu care ocazie a fost epuizat întregul volum, transmițîndu-se elevilor cunoștințe despre formarea solului, despre materialul organic și mineral pe baza căruia se formează solul, despre condițiile care asigură fertilitatea solului, precum și cunoștințe despre structura solului și tipurile de sol.

Cunoștințele despre sol, predate laolaltă cu cele de botanică, au fost transmise în bune condiții și la școala de la oraș, fără a impune sporirea numărului de ore.

Proba de verificare a cunoștințelor la această temă a demonstrat că elevii ambelor clase experimentale — de la sat și de la oraș — deși prin căi deosebite, și-au putut însuși la un nivel corespunzător cunoștințele respective. Mai mult chiar, elevii de la Școala de 8 ani nr. 143 din București au dovedit în mod evident cunoștințe superioare de botanică la temele la care s-au adăugat cunoștințe de agricultură, deoarece, datorită corelației stabilite, cunoștințele de botanică și-au găsit aplicarea imediată în practică, dobîndind astfel un fundament temeinic.

De exemplu, la întrebarea referitoare la structura solului, elevii de la Școala de 8 ani din comuna Cornetu au dat răspunsuri corecte, în limita cunoștințelor din manual, arătînd ce se înțelege prin sol cu structură și prin sol fără structură. Elevii de la Școala nr. 143 au adăugat la aceasta noi elemente, cum sînt dependența fertilității solului de compoziția sa și mijloacele de refacere a structurii solului, dovedind astfel cunoștințe mai profunde.

S-a revenit în parte asupra cunoștințelor despre sol și atunci cînd au fost predate, în cadrul botanicii, cunoștințe despre plantele de cultură — cereale și plante din grădina de legume — mai ales cînd s-a tratat despre condițiile necesare încolțirii semințelor la plantele respective.

Predarea temei a II-a din programa de agricultură, „Lucrările solului", a necesitat la clasa experimentală de la oraș, pe lîngă cunoștin-

țele transmise în cadrul lecțiilor de botanică despre lucrările solului, cultivarea cerealelor, a plantelor din grădina de legume și a plantelor tehnice, cînd s-au indicat o parte din lucrările pregătitoare și de bază ale solului, o serie de lucrări practice pe terenul școlar și o vizită la G.A.S. „30 Decembrie" din comuna Copăceni, Regiunea București, în cadrul cărora li s-au făcut cunoscute sistemele de lucrare a solului și mașinile agricole folosite în executarea lucrărilor de bază. Atît lucrările pe terenul școlar, cît și vizita la G.A.S. au avut caracterul unor lecții, al căror obiectiv principal era transmiterea de cunoștințe și într-o mai mică măsură fixarea cunoștințelor predate la lecții în clasă sau anticiparea celor care urmau să fie predate.

Temele următoare, „Îngrășămintele" și „Asolamentele", au prezentat unele particularități în predare la clasa experimentală de la oraș, determinate tocmai de faptul că în programa și în manualul de botanică se acorda un volum restrîns cunoștințelor cu care se puteau stabili unele legături. Din această cauză, temei „Refacerea structurii solului", în cadrul căreia erau prevăzute, între altele, și cunoștințe despre „asolament și importanța lui", în loc să fie predată într-o singură oră, i s-au acordat 2 ore, insistîndu-se asupra diferitelor feluri de asolament (legumicole, mixte, furajere, speciale), împărțirea pe sole și rotația culturilor ș.a.

Tema despre „Îngrășăminte", căreia de asemenea i s-a acordat un volum mic de cunoștințe în conținutul programei de botanică, a fost predată în lecții speciale, timp de două ore.

În plus, în legătură cu ambele teme au fost organizate lucrări de laborator (pentru determinarea îngrășămintelor azotate, fosfatice și potasice), lucrări la colțul viu al naturii (demonstrarea necesității unor substanțe hrănitoare în creșterea plantelor), lucrări practice pe terenul școlar (dozarea îngrășămintelor), vizită la G.A.S. (repartizarea și rotația culturilor pe tarlalele unei gospodării).

Fiecare din celelalte teme a fost predată într-un mod asemănător, în funcție de particularitățile conținutului și de posibilitățile oferite de programa de botanică (vezi anexa).

În general, însă, în practica cercetării s-au conturat trei aspecte principale ale metodicii transmiterii cunoștințelor de agricultură în școala de la oraș:

a) realizarea integrală a conținutului unor teme de agricultură prin lecțiile de botanică — printr-una sau mai multe lecții;

b) realizarea sumară a conținutului temei de agricultură prin lecțiile de botanică și adîncirea acesteia prin cunoștințele dobîndite în cadrul altor activități în afară de clasă;

c) realizarea parțială a conținutului temei de agricultură prin lecțiile de botanică; completarea și lărgirea cunoștințelor, în primul rînd, prin lecții speciale de agricultură în laborator, prin lucrări pe terenul agricol școlar, prin vizite în unitățile agricole socialiste.

Temele care se încadrează, din punctul de vedere al metodicii, în prima categorie sînt puține la număr. Trebuie însă menționat că nu este

vorba aici de o totală identificare a conținutului cunoștințelor celor două discipline la temele respective. Conținutul cunoștințelor de botanică, în cazul respectiv, oferă cadrul în care, cu mici adăugiri și în mod eșalonat, se realizează conținutul temelor de agricultură.

În categoria a II-a se încadrează marea majoritate a cunoștințelor de agricultură. Pornindu-se de la cunoștințele sumare, în special la temele de agrotehnică, pe care le oferă programa și manualul de botanică, temele de agricultură pot fi însușite integral de elevi, fără eforturi mari din partea profesorului și elevilor, organizînd (în funcție de posibilitățile pe care le oferă școala) o serie de activități practice: lucrări de laborator, lucrări la colțul naturii vii, pe terenul agricol școlar sau în G.A.C. și G.A.S., organizînd vizite cu teme speciale. Participarea elevilor la astfel de lucrări este impusă de însăși sarcinile studierii botanicii — de a asigura legătura cunoștințelor cu practica și de a forma la elevi o serie de deprinderi de muncă.

Lecțiile speciale de agricultură au fost necesare la un număr restrîns de teme, mai ales la acelea la care se simte mai mult nevoia unor cunoștințe mai profunde și pentru care se pot organiza puține lucrări practice. Astfel de lecții speciale au fost organizate la temele „Îngrășămintele", „Asolamentele", „Răsadnițe și răsaduri".

Verificarea rezultatelor aplicării programei experimentale de „Cunoștințe de agricultură și lucrări practice mixte" la cele două clase experimentale de la școlile de la oraș și sat, s-a făcut permanent, după fiecare temă mai importantă sau după predarea unui grup de lecții (la școala din oraș), care epuizau, în ordinea cunoștințelor din programa de botanică, o anumită temă, într-o perioadă mai mare de timp.

La sfîrșitul anului școlar s-a dat o probă de control elevilor celor trei clase, al cărei conținut impunea din partea elevilor cîteva categorii de cunoștințe însușite de fiecare clasă în parte prin mijloace diferite. Astfel, s-a ales pentru proba de control tema „despre răsadnițe și răsaduri", fiind considerată una din temele complexe ale programei de agricultură.

Proba de control s-a compus din 6 întrebări, fiecare vizînd cunoștințele însușite în principal pe o anumită cale.

Prima întrebare cerea elevilor să arate felul în care se alege locul pentru răsadniță. Deoarece elevii din cele trei clase n-au fost puși în mod practic să execute o astfel de operație, s-a presupus că toți elevii își vor sprijini răspunsurile, în primul rînd, pe cunoștințele dobîndite în clasă.

Un răspuns corect la această întrebare trebuia să cuprindă cinci indicații: locul pentru răsadniță trebuie ferit de curenți de aer rece, trebuie să fie aproape de o sursă de apă, să aibă o poziție orizontală, să fie bine luminat de soare și să fie în apropiere de grădina de legume și de locuințele legumicultorilor.

Rezultatele sînt următoarele: în majoritate, elevii de la Școala de 8 ani nr. 143 din București, ca și elevii de la Școala de 8 ani din comuna

Cornetu au dat răspunsuri bune ; elevii de la Școala de 8 ani din comuna Bragadiru au dat mai puține răspunsuri bune.

Dacă analizăm în detaliu răspunsurile elevilor, la întrebarea respectivă, situația indică aspecte interesante.

Majoritatea răspunsurilor corecte la cele două clase experimentale indică aspecte esențiale. Astfel, elevii de la oraș, în mare majoritate, au indicat faptul că locul pentru răsadniță trebuie ferit de curenți reci (86,66%), că trebuie să fie luminat de soare (93,33%) și în apropierea de grădina de legume și de locuințele legumicultorilor (66,66%). Toți elevii de la Școala din comuna Cornetu au indicat numai primele două elemente : ferit de curenți reci și luminat de soare. Elevii de la Școala de 8 ani din comuna Bragadiru au indicat în procent de 90,32% cea de-a treia condiție (aproape de grădina de legume și de locuințele legumicultorilor), iar pe celelalte într-un procent foarte redus.

O situație concludentă ne indică și rezultatele la întrebările următoare. De pildă, la întrebarea „Cum se pregătește terenul pentru plantarea legumelor" ? elevii celor trei clase au reușit să dea, în mare majoritate, răspunsuri bune, cu toate că însușirea cunoștințelor s-a făcut în condiții deosebite.

Astfel, elevii Școlii de 8 ani nr. 143, care în procent de 81,99% au dat răspunsuri complete la întrebarea respectivă, și-au însușit cunoștințele prin lecții de botanică și prin lucrări practice pe terenul școlar.

Elevii Școlii din comuna Cornetu, care au răspuns corect în procent de 86,20%, și-au însușit cunoștințele prin lecții speciale de agricultură și în cadrul lucrărilor practice pe terenul agricol școlar, la fel ca și elevii de la Școala din comuna Bragadiru, care au dat răspunsuri corecte în procent de 67,73%.

★

Datele cercetării ne permit să stabilim cîteva concluzii generale, care în perspectivă, sînt importante pentru școala noastră :

1. Volumul cunoștințelor de agricultură prevăzut pentru școala generală de 8 ani, în special pentru clasele I—V de la sate, poate fi însușit la un nivel corespunzător și de către elevii școlilor de la oraș, în condițiile unei programe de botanică completate cu unele cunoștințe de agricultură și ale unui sistem de activități practice, elaborat în funcție de condițiile concrete ale școlii.

2. Însușirea unui sistem de cunoștințe științifice de agricultură și de către elevii de la oraș contribuie la o temeinică legare a cunoștințelor de botanică de viață, la pregătirea politehnică a elevilor și în același timp la cunoașterea agriculturii ca important sector al economiei noastre socialiste.

3. Însușirea bazelor științifice ale agriculturii de către elevii de la orașe și sate contribuie la rezolvarea unei probleme sociale, care, în viitor, va avea o mare importanță, și anume aceea a lichidării deosebirilor esențiale între sat și oraș.

Anexă

Planul repartizării conținutului programei de cunoștințe de agricultură și formele de transmitere a cunoștințelor folosite la Școala de 8 ani nr. 143, București

Nr. crt.	Teme de agricultură	Cunoștințele de agricultură și botanică	Forme de transmitere a cunoștințelor
1	2	3	4
I	Solul și proprietățile lui	1. Definiția solului. Importanța lui pentru plantele agricole	Lecția de botanică: „Condiții de cultivare a plantelor"
		2. Compoziția solului	
II	Lucrările solului	1. Lucrările de bază ale solului — dezmiriștirea — arătura adîncă	Lecția de botanică: „Lucrările solului" (cunoștințe sumare)
		2. Lucrările pregătitoare ale solului pentru semănat — grăpatul — lucrarea cu cultivatorul	Lecțiile de botanică despre „plantele de cultură" (cereale, plante din grădina de legume și plante tehnice)
		3. Sistemele de lucrare a solului	Lucrări practice pe terenul școlar
		4. Cunoașterea mașinilor pentru lucrările de bază și lucrările pregătitoare	Vizita la G.A.S. „30 Decembrie" (toamna)
III	Îngrășămintele	1. Îngrășămintele organice Îngrășămintele minerale	Lecția de botanică: „Îngrășămintele" (cunoștințe incomplete)
		2. Modul de aplicare a îngrășămintelor	
		3. Metodele de aplicare a îngrășămintelor	Lecție specială de agricultură (1 oră)
		4. Îngrășămintele bacteriene	
		5. Îngrășămintele combinate	
		6. Determinarea îngrășămintelor azotate, fosfatice și potasice	Lucrare de laborator
		7. Creșterea plantelor în lipsa sau insuficiența unor substanțe hrănitoare	Lucrări la colțul naturii vii
		8. Folosirea diferitelor doze de îngrășăminte	
		9. Aplicarea îngrășămintelor în diferite faze de vegetație a plantelor	Lucrările practice pe terenul școlar

1	2	3	4
IV	Asolamentele	1. Importanța asolamentelor	Lecția de botanică: „Refacerea structurii solului" (cunoștințe incomplete)
		2. Condițiile de bază în organizarea unui asolament	Lecția specială de agricultură (1 oră)
		3. Repartizarea și rotația culturilor în asolament	Organizarea asolamentului pe terenul școlar
V	Sămînța și semănatul	1. Alcătuirea seminței	
		2. Pregătirea semințelor pentru semănat	
		3. Însușirile pe care trebuie să le aibă o sămînță bună de semănat	Lecția de botanică: „Sămînța"
		4. Cunoașterea facultății germinative și a energiei germinative a semințelor pentru semănat	Lucrare de laborator
		5. Tratarea semințelor și semănatul	Lucrări practice pe terenul agricol școlar
		6. Metodele de semănat	
VI	Răsadnițe și răsaduri	1. Pregătirea răsadului de roșii	Lecția de botanică: „Plantele din grădina de legume" (cunoștințe incomplete)
		2. Tipurile de răsadnițe	
		3. Alcătuirea răsadnițelor	Lecția specială de agricultură (1 oră)
		4. Tratarea semințelor de legume	
		5. Semănatul în răsadniță	Vizită la G.A.S. „30 Decembrie" (consolidarea cunoștințelor și participarea la muncă)
		6. Îngrijirea răsadurilor	
VII	Cultura	1. Cultivarea pătlăgelei roșii și a verzei	Lecția de botanică: „Plantele din grădina de legume" (cunoștințe sumare)
		2. Pregătirea terenului pentru cultura legumelor	
		3. Plantatul legumelor	Lucrările practice pe terenul agricol școlar
		4. Lucrările de întreținere a legumelor	

УСВОЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ЗНАНИЙ ПО ЗЕМЛЕДЕЛИЮ УЧЕНИКАМИ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ

(Резюме)

Опираясь на изучение биологии растений и животных, на научные основы процесса сельскохозяйственного производства, знания по земледелию, которые преподаются в восьмилетних сельских школах, естественно дополняют профиль политехнической подготовки выпускников этих школ.

В 1961—62 учебном году было организовано экспериментальное исследование в двух восьмилетних школах (одна — сельская, вторая — городская) с целью выявить:

а) *возможности усвоения некоторых знаний по земледелию учениками городской школы и*

б) *возможность обеспечить подготовкой одного и того же характера как учеников городских, так и сельских школ.*

В статье анализируются результаты этого экспериментального исследования и приводятся практические выводы, которые вытекают из анализа полученных данных.

L'ASSIMILATION DES CONNAISSANCES D'AGRICULTURE PAR LES ELEVES DES ECOLES URBAINES DE 8 ANS

(Résumé)

Les connaissances d'agriculture que l'on enseigne dans les écoles rurales de 8 ans — basées sur l'étude de la biologie des plantes et des animaux et sur celle des fondements scientifiques de la production agricole — complètent de la manière la plus naturelle, la plus accessible et la plus nécessaire, la préparation polytechnique, pour la vie, des diplômés de ces écoles.

Partant d'une telle prémisse, l'auteur de l'article a organisé, au cours de l'année scolaire 1961—1962, une recherche expérimentale dans deux écoles de 8 ans, l'une rurale et l'autre urbaine. Le but de la recherche était de vérifier, d'une part, la possibilité pour les élèves des écoles des villes d'assimiler certaines connaissances d'agriculture, et d'autre part, en introduisant un programme scolaire mixte (connaissances agricoles et travaux pratiques), la possibilité d'assurer une préparation égale pour les élèves des villes et ceux des villages.

Dans la présente étude, on expose les résultats de l'expérimentation, ainsi qu'une série de conclusions pratiques et efficaces.

THE ACQUISITION OF SOME KNOWLEDGE OF AGRICULTURE BY PUPILS OF THE 8—YEAR TOWN SCHOOL

(Abstract)

The agricultural knowledge being taught in the 8-year village school, based on the knowledge of the biology of plants and animals, and the scientific basis of the agricultural production process round off in a most natural and accessible way the polytechnical training, for life, of pupils leaving these schools. Proceeding from this premise, in the school-year 1961—1962 the authoress organized an experimental research in two 8-year schools — in an urban and rural area respectively — with a view to verifying on one side the possibility of pupils of town schools to acquire some agricultural knowledge, and on the other side the possibility to ensure a uniform training to all schoolchildren, whether in urban or rural areas, by adopting a mixed curriculum for agricultural knowledge, and mixed practical activities (viz. agricultural and the processing of some materials).

The present study expounds the results of the experiment, together with some conclusions of a practical nature.

METODE DE CERCETARE ÎN PEDAGOGIE ÎN SECOLUL AL XIX-lea ȘI ÎNCEPUTUL SECOLULUI AL XX-lea

(Cu privire specială asupra metodei experimentale) [1]

Prof. dr. IOSIF I. GABREA

1. Determinantele temei. 2. Metodele de cercetare, în funcție de concepția despre lume a cercetătorului și de progresele științifice ale epocii. 3. Observarea empirică a fenomenului pedagogic natural. 4. Metoda experimentală și observarea științifică. 5. Metoda experimentului natural în pedagogie. 6. Metoda anchetelor. 7. Metoda statistică. 8. Metode de cercetare în pedagogia din țara noastră. 9. Concluzii: Revizuirea metodelor de cercetare burgheze și a rezultatelor acestor cercetări; folosirea metodelor de elaborare științifică.

1. DETERMINANTELE TEMEI

În Raportul la Congresul al III-lea al P.M.R. se arată că *„Partidul desfășoară o intensă activitate pentru dezvoltarea conștiinței socialiste și a noilor trăsături de comportare a oamenilor, pentru plămădirea omului nou, membru demn al societății socialiste"* [2].

În atingerea acestui scop, au un rol deosebit științele sociale, dintre care face parte și *pedagogia*. *„Trebuie lichidată discordanța dintre preocupările atît de bogate și multilaterale ale Partidului și Statului nostru pentru dezvoltarea economică a țării și caracterul abstract, rezultat din insuficienta cunoaștere a realității, pe care îl au unele lucrări de științe sociale"* [3]. Critica aceasta privește și pedagogia, ca disciplină socială, care are datoria să se ocupe mai mult ca oricare alta de metodele de dezvoltare a conștiinței socialiste.

Pornind de la sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. pentru științele sociale, academicianul Ilie Murgulescu a scos în evidență pe cele speciale pedagogiei, în cuvîntarea pe care a rostit-o, în calitate de ministru

---

[1] Conținutul acestui articol a fost prezentat în seminarul profesional al Institutului de științe pedagogice, în ziua de 7 aprilie 1962.

[2] *Congresul al III-lea al P.M.R.*, Ed. politică, 1960, pag. 87.

[3] *Ibidem.*

al învățămîntului, la deschiderea sesiunii științifice, din decembrie 1961, a Institutului de științe pedagogice, spunînd între altele : [4]

„Transformările revoluționare ale societății pe drumul socialismului se realizează în mod conștient, în condițiile folosirii tot mai largi a științei și culturii. Este firesc deci ca și munca de instrucție și educație a tinerei generații să fie fundamentată științific. Rezolvarea problemelor de învățămînt trebuie să fie sprijinită activ pe cercetarea pedagogică. În condițiile societății socialiste, cînd învățămîntul și educația reprezintă un proces unic, încadrat în sistemul dezvoltării noastre sociale, pedagogia își poate defini obiectul mai clar, mai complet.

Cercetătorii (și lucrătorii din școală) sînt chemați să colaboreze prin toate forțele de care dispun la afirmarea și dezvoltarea științei pedagogice în țara noastră".

„Acum (1962), în fața tuturor lucrătorilor din pedagogie stă sarcina concentrării forțelor pentru ca, prin investigații profunde și multilaterale, *folosind cu precădere metode experimentale, să elaboreze noi soluții pentru instrucție și educație, soluții riguros fundamentate, care să ne poată da sprijin larg și efectiv*". „Departe de a subaprecia însemnătatea datelor experienței pentru pedagogie, considerînd că laboratorul adevărat al pedagogiei este școala, pedagogia trebuie, totuși, să depășească datele imediate, printr-o atentă prelucrare și prin concluzii să *descopere ceea ce e nou, ceea ce are perspective revoluționare*". „Pentru aceasta este necesar ca pedagogia să se încadreze în mai mare măsură în modul de lucru al celorlalte științe contemporane, folosind metode de cercetare de tipul celor statornicite în științele despre natură" [5].

În fața acestei invitații categorice, adresate cercetătorilor științifici din domeniul pedagogiei, de a realiza o cotitură în munca lor științifică, este nevoie de o atitudine nouă, însuflețită de mai mult curaj în munca științifică.

În această privință, ne reamintim de ceea ce spunea N. S. Hrușciov la Congresul al XXI-lea extraordinar al P.C.U.S., că „după cum viața însăși este infinită în mișcarea sa progresistă, în manifestările sale, tot așa și *teoria marxism-leninismului este infinită în dezvoltarea și îmbogățirea sa cu experiențe noi și cu teze noi*" [6]. Trebuie deci să căutăm, în cercetările noastre, *experiențe noi* și *teze noi*.

*

Care este situația cercetătorilor pedagogi în fața acestor cerințe? Fără îndoială că ei se străduiesc cu toate puterile să le satisfacă pe deplin. Ne întrebăm, totuși, dacă nu sînt și lipsuri în fața noilor sarcini.

În această privință, iată ce constată academicianul N. C. Goncearov : *„Dezvoltarea științei pedagogice nu e posibilă fără perfecționarea metodelor de cercetare științifico-pedagogică.*

---

[4] Acad. Ilie Murgulescu: *„Pedagogia, un complex științific"*, în Revista de pedagogie nr. 1/1962.

[5] *Ibidem.*

[6] N. S. Hrușciov: *Raport prezentat la Congresul al XXI-lea extraordinar al P.C.U.S.*, Editura politică, p. 144.

Munca experimentală în domeniul pedagogiei se limitează deseori la propuneri concrete și nu dezvăluie legile științifice ale fenomenului pedagogic" [7].

Mai concret, semnalează unele lipsuri, în această privință, prof. Stanciu Stoian :

„O altă greutate (în întemeierea pedagogiei științifice), — un pericol chiar — îl prezintă pentru pedagogie faptul că unii cercetători nu sesizează îndeajuns caracterul fenomenului obiectiv, ca un fenomen conștient legat de un scop.

Mulți cercetători, alunecînd pe panta unui metodism exagerat, pierd din vedere problemele de conținut ale pedagogiei, incluzînd pedagogia într-un orizont limitat, fără perspective.

Astfel de atitudini, cu toată aparența unor preocupări savante adesea, țin în realitate pedagogia pe loc, făcînd-o să rămînă în urma problemelor de actualitate ale școlii și ale celorlalte instituții educative" [8].

Ne însușim în întregime aceste critici și căutăm căile de a elimina total scăderile din munca de cercetare științifică.

Întrebarea firească ce se ridică acum este următoarea :

Tema „Despre metodele de cercetare în pedagogie în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, cu privire specială asupra metodei experimentale", poate servi străduinței de a ne perfecționa metodele de cercetare și de a ne lărgi orizontul de înțelegere a fenomenului educativ ?

Ca prim răspuns la această întrebare citām părerea academicianului N. C. Goncearov :

„Nici o știință istorică nu joacă un rol atît de important în formarea profesională a profesorului ca istoria pedagogiei". *„Nu ne putem închipui un pedagog, lucrînd creator, fără să cunoască istoria pedagogiei!"* „Unii metodicieni nu posedă cunoștințe suficiente de istoria pedagogiei și a metodicii și de aceea, uneori, cercetările lor repetă ceea ce a fost descoperit mai de mult și ceea ce s-a folosit deja" [9].

Sper că din articolul de față, chiar așa de sumar, cum se prezintă el, se va putea desprinde cu toată claritatea străduința continuă de perfecționare a acestor metode și de lărgire a orizontului de înțelegere a fenomenului educativ, fără ca, nici în privința rezultatelor metodelor, nici în a orizontului, să rămînem la nivelul epocii cu care se încheie articolul de față : începutul secolului al XX-lea.

2. METODELE DE CERCETARE ÎN FUNCȚIE DE CONCEPȚIA DESPRE LUME A CERCETĂTORULUI ȘI DE PROGRESELE ȘTIINȚIFICE ALE EPOCII

Aici ne ocupăm de metodele de cercetare științifică proprii fiecărei științe — în cazul de față, proprii pedagogiei — nu de metodele generale de a concepe lumea, metoda materialismului dialectic și istoric, și metoda

---

[7] N. C. Goncearov: *Hotărîrile celui de-al XXII-lea Congres al P.C.U.S. și sarcinile științei pedagogice.* Sovetskaia Pedagoghika, nr. 11/1961.

[8] Prof. dr. Stanciu Stoian: *Curs de pedagogie generală al catedrei de pedagogie de la Universitatea din București,* 1961, p. 20.

[9] N. C. Goncearov: *Op. cit.* (trad. dactilografiată, p. 31)

metafizică. Ele condiționează totodeauna metodele proprii cercetărilor științifice.

Ca și în alte științe, metodele de cercetare în pedagogie sînt căile folosite spre a cunoaște științific fenomenul pedagogic, obiectul de studiu al pedagogiei. Ca atare, ele constituie elementul de legătură între *cercetător* (latura subiectivă în metodă) și *obiectul* de cercetat (latura obiectivă a ei).

Este de la sine înțeles deci că metodele întrebuințate în cercetarea științifică sînt determinate de concepția despre lume și viață a cercetătorului, de modul cum concepe el obiectul de cercetat (materialist sau idealist), de metoda generală folosită — materialist-dialectică sau metafizică, de posibilitățile subiective și obiective (unelte, aparate) de cunoaștere a obiectului și de utilitatea cunoașterii științifice a lui pentru societatea respectivă.

În această privință, este absolut necesar să amintim teza marxist-leninistă din „Dialectica naturii" (ed. 1954, pag. 211): „Orice ar spune, orice ar face cercetătorii naturii, ei sînt dominați de filozofie. Întrebarea e numai dacă ei preferă să fie dominați de vreo filozofie la modă, de proastă calitate, sau de o formă de gîndire teoretică bazată pe cunoașterea istoriei gîndirii și a cuceririlor ei". În societatea constituită din clase antagoniste, știința este o armă folosită în avantajul claselor exploatatoare și în dauna celor exploatate.

★

Orice știință își are începutul în nevoile practicii social-istorice, este determinată de practica socială.

„Scopul științei începută de milenii este de a urmări adaptarea din ce în ce mai precisă a spiritului nostru la realități, de a construi o reprezentare din ce în ce mai adecvată despre lumea ce ne înconjoară și căreia îi aparținem și noi, mai întîi pentru a o înțelege și apoi pentru a trece de la înțelegere la prevedere și în cele din urmă la acțiune", după cum spunea fizicianul P. Langevin, autorul proiectului de reformă democratică a școlii franceze, întocmit pe baza principiilor școlii democratice unice [10].

3. OBSERVAREA EMPIRICĂ A FENOMENULUI PEDAGOGIC NATURAL

Perioada de la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, în care urmărim metodele de cercetare în pedagogie, corespunde cu perioada de dezvoltare și de consolidare a orînduirii capitaliste, pînă în decada a 8-a din secolul al XIX-lea și apoi cu perioada trecerii capitalismului în faza monopolistă, în care științele și aplicațiile lor sînt folosite la maximum de clasele dominante ca armă de exploatare tot mai cruntă a oamenilor muncii.

În perioada de care ne ocupăm în articolul de față, concepțiile burgheze despre copil și despre fenomenul pedagogic erau, în genere, cele idealiste, formulate de pe poziția de clasă: copilul considerat ca un om matur, dar de proporții reduse, copilul, om în miniatură. Ereditatea

[10] A. N. Konstantinov: *Istoria pedagogiei*, trad. E.S.D.P., 1959, p. 183.

era înțeleasă ca un factor care se manifestă cu fatalitate, că este dată într-un anumit fel pentru totdeauna, fără nici o putință de modificare. Mediul social, de asemenea, era considerat ca ceva de neschimbat (de aceea Rousseau recomanda creșterea lui Emil în afară de societate) și cu influență negativă în educație.

Procesul de formare a omului se exercita îndeosebi sub influența intenționată (educația) care se realiza în școală. Scopul educației era formarea omului, în genere, care să poată servi interesele burgheziei și care, fiind sustras de la lupta de clasă, era îndemnat să se poarte astfel, încît să poată fi bine primit în „viața viitoare", chipurile singura veșnică și fericită sau nefericită, după felul comportării omului în această lume.

Cunoașterea copilului se reducea de fapt la autocunoașterea adultului — prin metoda pur subiectivă a introspecției — transpusă asupra copilului. Copilul, ca existență umană, deosebită esențial de omul matur, a fost o descoperire tîrzie în pedagogie. S-ar putea spune că aparține lui J. J. Rousseau, care avertiza pe părinți și pe educatori prin cuvintele: „Căutați de vă studiați copiii, căci e sigur că nu-i cunoașteți".

În același sens se exprima și Pestalozzi: „Educatorul trebuie să cunoască copilul, tot așa cum grădinarul își cunoaște plantele pe care le cultivă".

În adevăr, așa s-a constituit pedagogia zisă „clasică" sau deductivă, predominantă pînă către sfîrșitul secolului al XIX-lea: prin intuiția unor filozofi (ca Rousseau) și a unor pedagogi (Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Diesterweg, Ușinski etc.), care se străduiau să facă și observări (consemnate uneori în scris) asupra comportării elevilor, în primul rînd în școală și mai puțin în afară de ea (în familie). Observațiile erau făcute însă în mod nesistematic, neorganizat, în mod empiric.

Cunoașterea prin simpla observare întîmplătoare, neorganizată, nesistematică, făcută asupra unui număr restrîns de cazuri, fără nici un fel de aparatură tehnică, științifică, era de fapt o cunoaștere empirică, nu științifică. Cunoașterea, fiind adesea pe de-a-ntregul atinsă de subiectivismul inerent metodei introspecției, nu putea oferi certitudinea prevederii desfășurării fenomenului educativ. O astfel de cunoaștere n-avea în ea ceva obiectiv, din care să se poată înțelege că procesul educativ s-ar desfășura după legi obiective, independente de voința umană.

Constituită pe baza cunoașterii dobîndite numai prin observarea empirică a fenomenului pedagogic, așa cum se desfășoară el în mod normal, fără nici un fel de intervenție a cercetătorului în condițiile de producere și de desfășurare a lui, pedagogia zisă „clasică" nu putea oferi garanția că este științifică, cu toate că pedagogi de seamă s-au străduit să-i dea acest caracter.

4. METODA EXPERIMENTALĂ ÎN PEDAGOGIE ȘI OBSERVAREA ȘTIINȚIFICĂ

Spre sfîrșitul secolului al XIX-lea, cînd științele și aplicațiile lor tehnice făcuseră progrese considerabile, datorită folosirii experimentului în cercetările științifice, se formase opinia, aproape generală, că numai prin experiment, ca metodă de cercetare, se poate constitui o știință.

Experimentul, în orice domeniu ar fi aplicat, înseamnă fenomenul în producerea și desfășurarea căruia *intervine cercetătorul, modificînd* — după posibilitate — *condițiile și factorii fenomenului.* Atitudinea de intervenție a cercetătorului pentru a modifica fenomenul de cercetat se încadrează în concepția lui Marx că important este nu *de a interpreta* lumea în diferite moduri, ci *de a o schimba* [11].

În experiment, cercetătorul părăsește atitudinea pasivă, pe care o avea în observarea fenomenului produs și desfășurat de la sine și trece la o atitudine activă.

Produce fenomenul — după posibilitate — *cînd* vrea și *cum* vrea — modificîndu-i condițiile și factorii. Prin această modificare, observatorul poate descompune un fenomen complex în elementele sale componente — condiții și factori — poate *varia* prezența sau absența unora sau altora și prin aceasta descoperă mai ușor și mai sigur legătura dintre diferitele elemente ale fenomenului (cauzele) și urmările lor (efectele).

Se adaugă la avantajele de mai sus ale experimentului faptul că, prin repetarea lui, se pot face și comparații între rezultate, se pot măsura rezultatele și deci se pot aprecia în mod obiectiv, matematic, controlabil, așa încît cunoașterea prin experiment este netăgăduit superioară cunoașterii prin simplă observare a fenomenului, produs și desfășurat fără nici o modificare intervenită din partea cercetătorului. Prin schimbările provocate în producerea și desfășurarea unui fenomen se descoperă mai ușor legătura dintre cauzele și efectele lui.

Cînd cercetătorul ajunge să cunoască legătura efectivă dintre cauzele și efectele unui fenomen, înseamnă că în adevăr îl cunoaște în mod științific.

Cunoașterea legăturii obiective dintre cauze și efecte este lege în constituirea oricărei științe.

La o astfel de cunoaștere rîvneau și reprezentanții disciplinelor care nu erau considerate încă științe, de talia științelor naturii.

Așa a izbutit să se facă recunoscută, fără rezerve, ca știință, psihologia și mai tîrziu estetica: prin folosirea experimentului ca metodă de cercetare.

Dorința de a da o fundamentare aparent științifică scopurilor educației burgheze a determinat pe unii pedagogi să folosească această metodă în cercetările și lucrările lor.

Faptul acesta corespundea, pe plan social-politic, unei necesități: burghezia, ajunsă în faza capitalismului monopolist, spre sfîrșitul secolului al XIX-lea, voia să intensifice și mai mult exploatarea muncitorilor. Diviziunea muncii, care se adîncea necontenit, necesita muncitori pregătiți cît mai diferențiat, ceea ce, pe plan instructiv-educativ, se traducea prin căutarea unor metode care să înlesnească cunoașterea și pregătirea tot mai diferențiată a tineretului, nu în interesul acestuia, ci în al exploatatorilor.

Metoda experimentală în pedagogie deschidea tocmai această perspectivă în instrucția și educația tineretului.

---

[11] K. Marx, F. Engels: *Ideologia germană*, ed. 1956, p. 615.

Cel dintîi care a întrebuințat metoda experimentală în pedagogie, creatorul expresiei de *pedagogie experimentală* și autorul celei dintîi lucrări de *didactică experimentală*, a fost W. A. Lay (1862—1926).

În 1896 a stabilit pe cale experimentală principiile pentru predarea caligrafiei în mod rațional. În același an, O. Chrismann, își susținea la Jena teza de doctorat intitulată „Pädologie, Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes" (Pedologie, schița unei științe despre copil). Cuvîntul pedologie este alcătuit din termeni greci și înseamnă știința despre copil [12].

Modul cum a fost realizată pedologia a fost defectuos, neștiințific, din cauză că se considera *ereditatea* ca ceva fatal, dat într-un anumit fel, odată pentru totdeauna, iar *mediul social* ca ceva de neschimbat. În afară de aceasta, cei care s-au ocupat de pedologie au făcut din ea o armă pusă în mîna claselor exploatatoare, spre a împiedica de la învățătură pe copiii oamenilor muncii.

Pedologia, împrumutată din pedagogia burgheză, s-a practicat și în U.R.S.S., pînă ce, prin Hotărîrea C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S., din 4 iulie 1936, intitulată *„Cu privire la denaturările pedologice în sistemul comisariatelor poporului pentru învățămînt"*, s-a dovedit că ea se bazează pe teze pseudoștiințifice, antimarxiste și ca atare a fost înlăturată din practica pedagogică [13].

Din cele arătate mai sus, se vede că erau în spiritul burgheziei de la finele secolului al XIX-lea preocupările de cunoaștere a copilului, pentru că o cunoaștere mai adîncă a lui putea duce la o exploatare mai intensă a omului muncitor.

În 1898, *W. A. Lay* a întrebuințat metoda experimentală în aritmetică. În 1902 a publicat lucrarea *„Die experimentelle Didaktik, Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat"*. (Didactica experimentală, Fundamentarea ei în special pe simțul muscular, pe voință și faptă, iar în 1908, lucrarea *„Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat"* (Pedagogia experimentală cu specială considerare a educației prin acțiune).

În ce privește „Pedologia", Lay considera că ea nu trebuie să fie înglobată în pedagogie, ci să fie socotită ca o știință auxiliară a ei. După părerea lui Lay, pedagogia avea să fie știința educației întemeiată pe cunoașterea științifică a copilului, obținută prin cercetarea lui exactă cu metoda experimentală.

„Punînd preț deosebit pe *„acțiune"*, ca răspuns la *„impresia"* exercitată de mediu asupra copilului și schematizînd oarecum acest proces în educație, Lay a diminuat însemnătatea prelucrării intelectuale în educație și prin aceasta a încercat să biologizeze pedagogia. Totuși, arătîndu-se foarte prudent față de metoda testelor și considerînd că munca nu trebuie să constituie un obiect aparte, ci un principiu al învățămîntului, Lay a făcut mult pentru dezvoltarea experimentului pedagogic și înțelegerea

[12] Despre *rolul* și *soarta pedologiei* s-au prezentat referate deosebite, în cadrul *seminarului profesional* din Institutul de științe pedagogice; de aceea, în articolul de față stăruim puțin asupra pedologiei.

[13] A. N. Konstantinov: *Istoria pedagogiei*, trad. E.S.D.P., 1959, p. 478 și 536.

justă a acestuia, deși, în ultimii ani ai vieții sale s-a situat fățiș pe poziții reacționare" [14].

Un alt fervent susținător al pedagogiei experimentale a fost Ernst Meumann (1862—1915). Și-a început cercetările în 1893 ca asistent în laboratorul de psihologie al lui Wundt la Leipzig și s-a stabilit în cele din urmă ca profesor la universitatea din Hamburg.

În 1901 a publicat studiul *„Entstehung und Ziel der experimentellen Pädagogik"* (Nașterea și țelul pedagogiei experimentale), în care schițează programul noii științe, pe care îl dezvoltă în „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen", Leipzig, 1916, (Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice), în 3 volume. După ce arată sarcinile pedagogiei experimentale, schițează și cuprinsul ei: cercetarea experimentală a dezvoltării fizice și psihice a copilului; cercetarea experimentală a cîtorva aptitudini; cercetarea dezvoltării memoriei, atenției, gîndirii etc.; procesul de reprezentare și limbajul copilului; dezvoltarea sentimentului și a voinței etc.

Meumann a făcut trecerea de la experimentul psihologic, la cel pedagogic. „În scopul studierii copilului, Meumann a încercat o coordonare a datelor pedagogiei, psihologiei, psihopatologiei, anatomiei și fiziologiei. Tendința lui de a studia copilul din toate punctele de vedere trebuie considerată justă. Ea se baza însă pe un experiment artificial, înțeles în mod greșit. El preconiza studierea copilului nu în ansamblu, ci pe funcțiile lui izolate (atenție, memorie etc.). În concepția sa pedagogică a făcut un anumit loc religiei, iar la începutul primului război mondial a publicat unele articole cu caracter șovinist și rasist, ceea ce constituie scăderi în activitatea pedagogică a lui Meumann.

Faptul că a pus problema creării unei pedagogii experimentale, bazate pe cercetarea realității procesului pedagogic și că s-a ocupat intens de munca intelectuală a elevilor și de igiena școlară, merită incontestabil atenție pentru pedagogul Meumann [15].

Pe la 1890, americanul Cattell M. C., preocupat de găsirea unor metode cu care să poată aprecia repede, adică fără pierdere de timp, capacitatea simțurilor, memoria, puterea de înțelegere și inteligența copilului, a născocit niște probe simple în acest scop. Ele s-au răspîndit foarte repede sub denumirea specială de *teste*, care nu înseamnă altceva decît probe, așa cum probă este o lucrare manuală a unui copil, o lucrare de compunere sau de matematică, dar probe extrem de simple și rapide.

Metoda testelor, perfecționată de psihologul francez A. Binet și de dr. Th. Simon, pentru a alcătui ceea ce s-a chemat *scara metrică a inteligenței*, a fost de asemenea introdusă ca metodă experimentală în pedagogie. Aceste teste, ca și scara metrică, erau folosite cu scopul de a demonstra că numai fii claselor exploatatoare sînt inteligenți și că lor li se cuvine deci conducerea în societate. Susținerea intereselor capitalismului prin metode atît de ușor de confecționat și de întrebuințat ca testele (nu nece-

---

14 *Idem*, p. 174 și 175.

15 A. N. Konstantinov: *Istoria pedagogiei*, trad. E.S.D.P., 1959, p. 175.

sită nici măcar un laborator) a constituit cauza principală a răspîndirii rapide a metodei testelor, fără ca rezultatele obținute prin ea să fie la înălțimea reclamei ce i s-a făcut.

„În forma în care s-a înrădăcinat în S.U.A. și în multe țări europene, metoda testelor este cu totul inacceptabilă și neștiințifică. Dar ideea însăși a probelor de control, cu condiția să fie tradusă în viață cu respectarea tratării individuale și a vîrstei copiilor, *ar putea da rezultate pozitive*" [16].

„În 1953, a apărut la Londra o carte a pedagogului Brian Simon, îndreptată împotriva examinării copiilor cu ajutorul testelor. El demonstrează în mod concludent că una din cauzele care împiedică dezvoltarea învățămîntului mediu în Anglia o constituie metoda examinării copiilor cu ajutorul testelor" [17].

„Testele rămîn deci examinări mecanice, stereotipe, lipsite de spontaneitate, adesea ridicole. Faptul că în prezent sînt foarte mult întrebuințate în școala americană indică totuși criteriul trivial al modului de viață american" [18].

Pedagogii experimentali, interesați să obțină în cercetările lor rezultate cît „mai științifice", s-au îngrijit totodată și de perfecționarea observării. S-a ajuns la stabilirea anumitor reguli de natură subiectivă, privitoare la cercetător, și de natură obiectivă, privitoare la obiectul de cercetat, pentru a se realiza ceea ce se cheamă *„observare științifică"*, spre deosebire de *observarea întîmplătoare, empirică*, de care se folosește orice om normal, fără pretenția de a fi considerat om de știință.

În legătură cu observarea este necesară o scurtă precizare. *Observarea* nu este o metodă de cercetare *alături* de celelalte, ci o *atitudine* a cercetătorului necesară în orice fel de cercetare științifică — și a fenomenului natural și a experimentului natural — (după cum se va vedea mai departe) și în metoda anchetelor și în statistică, în cercetarea documentelor, a lucrărilor elevilor, a convorbirilor. Din nici una din aceste metode nu poate lipsi *observarea științifică*.

Metoda experimentală a fost întîmpinată cu deosebit interes și s-a răspîndit foarte repede în mai toate țările din Europa și din America de Nord. Această răspîndire s-a concretizat în înființarea de laboratoare de pedagogie, pe lîngă catedrele de pedagogie din învățămîntul superior și din cel mediu și pe lîngă primăriile unor orașe.

În Franța, în afară de Al. Binet, au cultivat pedagogia experimentală dr. Philippe, V. Mirguet, dr. Th. Simon etc., în Belgia, M. C. Scuyten, Van Biervliet și dr. J. Joteyko — autoarea unei monografii asupra oboselii intelectuale —, O. Decroly, Jonkheere, Demoor etc.

În Rusia, pedagogia experimentală s-a practicat mai devreme decît în alte state. De exemplu, în 1900 s-a înființat la Petrograd un institut de cercetări psiho-pedagogice, bine înzestrat.

---

[16] A. N. Konstantinov: *Idem*, p. 177.

[17] *Idem*, p. 182.

[18] Acad. M. Ralea: *Caracterul antiuman și antiștiințific al psihologiei burgheze americane*, Buc., 1945, p. 25.

Profesorul de psihologie și pedagogie de la universitatea din Kiev, A. P. Neciajev, a inițiat o adevărată școală de pedagogie experimentală.

A. F. Lazursky (1874—1917), fost profesor la Academia militară de medicină din Petrograd, a publicat lucrarea „Despre studiul individualității", 1912, — care a fost tradusă în 12 limbi — de o deosebit de mare importanță pentru pedagogia experimentală.

Metoda experimentală a contribuit, fără îndoială, la sporirea caracterului științific al cercetărilor în pedagogie. A trezit un viu interes în rîndul practicienilor și teoreticienilor pedagogi și a fost un semn de progres faptul că cercetătorii s-au aplecat asupra realității *copil*, spre a-l cerceta și altfel decît numai din simplă privire întîmplătoare, nesistematică, empirică. L-au cercetat prin observarea științifică, servindu-se și de unele aparate de măsurat acuitatea simțurilor, rezultatele muncii școlare (oboseala) etc.

Metoda experimentală în pedagogie are însă și unele scăderi, care pînă acum n-au putut fi înlăturate complet. Așa, de exemplu, metoda experimentală, de laborator, rupe legătura cu viața, cu manifestările spontane ale copilului, care nu pot fi totdeauna comandate și repetate după voie, cum se întîmplă cu fenomenele din fizică, chimie și, în parte, cu cele din viața plantelor și animalelor.

Conștiința persoanei — copil sau adult, care știe că se face un experiment cu ea — nu rămîne indiferentă în fața experimentului. Se produc unele schimbări, voite sau nu, care denaturează fenomenul cercetat. Aceasta este cea mai de seamă obiecție adusă experimentului pedagogic.

În afară de aceasta, metoda experimentală, prin natura sa, caută să descompună un fenomen în părțile lui componente. Orientată mereu spre analiză, pentru a descoperi elementele proceselor sufletești, metoda experimentală pierde din vedere că, în manifestările sufletești ale copilului, sînt și sinteze de elemente, atitudini — ca de pildă cele din joc — care nu pot fi introduse în laborator și cercetate pe cale analitică, ci mai de grabă prin observație științifică, directă a fenomenului natural. După cum analiza cea mai minuțioasă a tuturor copacilor dintr-o pădure nu ne va da niciodată imaginea pădurii, tot așa căutarea mereu numai a elementelor vieții sufletești nu ne va da imaginea vieții sufletești a unei persoane. Așa se explică faptul că metoda experimentală în pedagogie n-a putut aduce nici o contribuție în cercetarea scopurilor educației. Se adaugă la cele de mai sus faptul că, îndeosebi în Germania, în centrul pedagogiei experimentale s-a pus problema dotației și a copiilor dotați. S-au făcut unele experiențe în problema instrucției și educației copiilor zișI „dotați", experiențe care au aruncat un discredit așa de puternic asupra metodei experimentale, încît, la un moment dat, s-a evitat chiar cuvîntul *experimental*. Prin definiție, experimentul înseamnă și un oarecare risc. Părinții sînt însă dornici să elimine orice risc din creșterea copiilor. În loc de *clase* și *școli experimentale*, s-au preferat termenii de *școli de încercare sau de demonstrare pedagogică* (Versuchsschulen).

În sfîrșit, asupra metodei experimentale s-a aruncat un și mai puternic discredit din cauză că, îndeosebi prin întrebuințarea testelor și a scării

metrice de măsurare a inteligenței, sub paravanul acestor metodice experimentale, s-a căutat în mod vădit de tendențios să se diminueze capacitatea la învățătură a copiilor de muncitori și de țărani muncitori și să se favorizeze copiii claselor exploatatoare. Prin aceasta s-a dovedit o dată mai mult cum, în societatea capitalistă, nu se pierde nici un prilej de a se face, din orice cucerire a științei, armă de luptă politică împotriva clasei muncitoare. Este cert deci că pedagogia experimentală a servit cauza educației burgheze.

Cu toate scăderile metodei experimentale semnalate aici, pedagogii experimentali au contribuit în mod efectiv la promovarea caracterului științific al pedagogiei.

„Pedagogia experimentală — deși neștiințifică în esența ei — a contribuit totuși în oarecare măsură la un anumit progres în problemele studierii copilului. Cu ajutorul experimentului și al folosirii unor aparate speciale au fost lămurite anumite legi obiective ale creșterii și dezvoltării copiilor, raportul între dezvoltarea diferitelor lor organe, modificările în respirația și circulația sîngelui. A fost constatată lipsa de uniformitate în dezvoltarea copiilor, accelerarea acesteia la o vîrstă și încetinirea ei la alta.

O serie de rezultate pozitive au fost obținute cu prilejul studierii văzului, auzului și pipăitului, ceea ce permite să se stabilească o serie de principii pentru educația senzorială și pentru rezolvarea problemei intuitiei. Anumite rezultate au fost obținute în studierea atenției, memoriei copiilor, în studierea unor probleme ale muncii intelectuale, precum și în privința unor reprezentări cromatice ale copiilor“ [19].

*

Au existat și pedagogi care au crezut că pot promova pedagogia ca știință, considerînd-o ca o aplicație a altor științe: a biologiei, a psihologiei, a pedologiei, a sociologiei, a eticii sau esteticii.

S-a ajuns astfel la ceea ce s-a putut numi biologism în pedagogie (de exemplu, Jean Demoor), psihologism (Wreschner), sociologism (Durkheim), pedologism (Chrismann), eticism (Förster), estetism (E. Weber).

În felul acesta s-a deservit cauza constituirii pedagogiei ca știință, fiindcă, socotind-o ca o aplicație a altor științe, de fapt, i se tăgăduia existența unui domeniu propriu de cercetare.

Reținem de aici că *o disciplină nu se poate constitui ca știință independentă, decît dacă are un domeniu de fenomene proprii, necercetat de alte științe, și dacă dispune de metode de cercetare a domeniului propriu.*

5. METODA EXPERIMENTULUI NATURAL.

Am arătat mai sus că unul din dezavantajele metodei experimentale, aplicate persoanei umane în cercetările psihologice și pedagogice, este faptul că persoana asupra căreia se face experimentul, știind că se experimentează cu ea, își modifică — vrînd-nevrînd — cursul desfășurării

[19] A. N. Konstantinov: *Op. cit.*, p. 176.

procesului asupra căruia se îndreaptă cercetarea experimentală. Se denaturează astfel esența procesului de cercetat și rezultatele la care se ajunge nu mai pot fi considerate științifice.

Un exemplu poate fi edificator: într-un fel se desfășoară lecția unui profesor care știe că nu este observat de cineva în ținerea ei și altfel cînd constată că este „cercetat". De aceea, psihologul rus A. Lazurski, în lucrarea sa „Despre studiul individualității" (1912) a propus o metodă de cercetare combinată, care să prezinte avantajele cercetării fenomenului natural și ale experimentului, fără dezavantajele fiecăruia dintre ele. Este ceea ce psihologul rus a denumit *experimentul natural* care constă în întrebuințarea experimentului, fără ca persoana să știe că se experimentează cu ea. „Condiția esențială a experimentului natural este ca să nu bănuiască copilul că se experimentează cu el" [20]. Lucrul acesta este posibil, în sensul că modificările pe care le provoacă cercetătorul, în desfășurarea procesului de cercetat, pe cît e posibil, să nu fie cunoscute de elev, ca fiind făcute cu scop experimental. De exemplu, dacă cercetătorul vrea să afle care ore din zi sînt cele mai prielnice procesului învățării, nu este nevoie să anunțe elevilor intenția cu care face schimbarea de ore, ci îi lasă să înțeleagă că ea este determinată de alte cauze, ca de exemplu de lipsa de săli de clasă sau de personal didactic etc.

Metoda experimentului natural înlătură unele dezavantaje ale experimentului și de aceea a fost folosită în cercetările pedagogice.

Astfel, unii pedagogi au căutat să aplice metoda experimentală nu în laborator, ci în școală, care este laboratorul natural al pedagogiei. Așa s-a ajuns la organizarea unor clase experimentale, a unor școli experimentale sau chiar stațiuni experimentale cu caracter pedagogic.

În rîndul școlilor experimentale putem cita institutele de educație din Viena, organizate în 1920, de către Otto Glöckel. Băieți și fete, orfani din primul război mondial, lipsiți de mijloace materiale, au primit în acele școli o educație și o instrucție nouă, conformă cu noile cerințe ale societății burgheze.

Mai interesante sînt însă stațiunile de experimentare pedagogică realizate în U.R.S.S., între anii 1919—1925.

Școala burgheză evident că nu putea să mulțumească pe pedagogii sovietici. „Cînd puterea a trecut în mîinile sovietelor, trebuia să se construiască o școală nouă, fiindcă, după cea veche, nu se putea merge înainte. Cum s-o construim? Nu știam! Stațiunile experimentale au deschis calea ideilor noi", spunea N. K. Krupskaia [21].

S-a înființat astfel, în 1919, prima „Stațiune experimentală pentru învățămîntul public", cu o secție orășenească în Moscova și cu una sătească în raionul Kaluga. Conducerea ei a fost încredințată pedagogului Șatki (1878—1934), care lucrase pînă atunci în organizația „Munca și recreația copiilor", întemeiată de el. Stațiunea cuprindea: a) o grădiniță de copii, b) școli de gr. I și de gr. II, c) instituții extrașcolare pentru

[20] A. Lazurski: *Über das Studium der Individualität*, Leipzig, 1913, p. 97.
[21] A. I. Kondakov: *Școli comune* (în limba rusă), Ed. Academiei de științe pedagogice, Moscova, 1961.

adulți și d) cursuri pedagogice pentru ridicarea calificării cadrelor didactice. Scopul stațiunii era să elaboreze și să verifice în practică metodele muncii instructiv-educative ale școlii sovietice și să pregătească profesori pentru activitatea pedagogică în școala nouă.

O dată cu înființarea primei stațiuni experimentale, s-a organizat la Comisariatul pentru cultura poporului o secție specială de care depindeau stațiunile de experimentare pedagogică. S-au mai înființat noi stațiuni la uzina din Satursk, la Rjasan, la Znamenka etc. În 1925 erau în U.R.S.S. peste 100 de stațiuni de experimentare pedagogică. În ele se îmbina instrucția cu munca (pe ogor sau în atelier), ceea ce făcea ca învățătura să fie mai conștientă și mai eficientă. Fiecărui profesor din aceste stațiuni i se cerea să-și cultive și spiritul de cercetător științific.

În 1925 stațiunile de experimentare pedagogică și-au încheiat activitatea. N. K. Krupskaia a regretat mult încetarea funcționării lor, fiindcă ele au constituit o experiență vie, foarte utilă pentru noua școală sovietică [22].

6. METODA ANCHETELOR

O altă metodă folosită în cercetările pedagogice este aceea a anchetelor. Ea constă în organizarea unui chestionar, sistem de întrebări, distribuit mai multor persoane, invitate să-l completeze prin răspunsuri referitoare la fiecare întrebare în parte.

Metoda anchetelor este o colectare de răspunsuri asupra unor stări de fapte, pe care cercetătorul nu le-ar putea cunoaște direct și personal, dată fiind răspîndirea în spațiu și timp a fenomenelor pe care vrea să le cunoască. În fond, ea se bazează pe introspecție și are dezavantajele acesteia.

Chestionarea verbală, individuală, e cunoscută sub denumirea de *metoda convorbirilor*.

Valoarea științifică a metodei anchetelor depinde în mare măsură de felul în care este organizat și aplicat chestionarul. În pedagogia burgheză, unii pedagogi cu vederi progresiste folosesc metoda anchetelor în cercetarea mediului social neprielnic educației, în cazul copiilor părăsiți, al copiilor cu deficiențe sociale și morale, al copiilor delicvenți etc. Monografiile în care se vorbește de apărarea și salvarea copiilor, de copiii vagabonzi etc. sînt realizate, de cele mai multe ori, prin metoda anchetelor. Ele demască, în același timp, racilele societății burgheze și ineficacitatea remediilor propuse în cadrul unei societăți în care dăinuiește și se intensifică exploatarea omului de către om.

7. METODA STATISTICĂ

În sfîrșit, o metodă folosită cu succes în cercetările pedagogice este *metoda statistică*. Ea urmărește să cunoască frecvența anumitor fenomene sau mase de fenomene din procesul pedagogic, ceea ce este foarte necesar, mai ales în problemele de organizare a învățămîntului.

---

[22] A. I. Kondakov: *Op. cit.*, p. 164.

În același timp, aceasta este o metodă ale cărei rezultate sînt apreciate ca avînd un netăgăduit caracter științific. Dacă este întrebuințată cu pricepere și cu onestitatea necesară în cercetările științifice, această metodă vine să confirme interpretarea materialist-dialectică a dezvoltării fenomenului pedagogic.

Lenin și Krupskaia stăruie foarte mult asupra valorii metodei statistice în cercetările științifice din diferite domenii, dar atrag atenția asupra modului neonest în care aceasta este întrebuințată în societatea burgheză.

Totuși, în manualele de pedagogie apărute în țara noastră, în ultimul timp, metoda statistică nu este nici măcar menționată printre metodele de cercetare în pedagogie.

8. METODE DE CERCETARE ÎN PEDAGOGIA DIN ROMÎNIA

Mișcarea pedagogică din țara noastră pînă la începutul secolului al XX-lea a fost susținută, în genere, prin cercetări și lucrări pedagogice făcute în alte țări și traduse în limba romînă. Operele unor pedagogi ca, de exemplu, J. Locke, J. A. Komenski, J. J. Rousseau. Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Montessori, Al. Binet, Ed. Claparède, Matthias, Collard etc. au constituit izvoarele principale ale pedagogiei burgheze din Romînia.

La acestea s-au adăugat treptat și cunoștințele despre procesul pedagogic, dobîndite prin observarea întîmplătoare făcută asupra fenomenului instructiv-educativ de către diferite cadre didactice.

De o observare sistematică a manifestărilor școlarilor s-a ocupat prima dată la noi în țară profesorul N. Moisescu, în 1905, cînd a propus Ministerului Învățămîntului o „foaie pentru observații asupra școlarilor".

În 1925, la propunerea Institutului pedagogic romîn, Ministerul Instrucțiunii a introdus, *cu titlul de experiență*, o foaie de observație pentru cunoașterea individualității școlarilor, prin metoda observației. În țara noastră, despre metoda experimentală a scris prima dată prof. G. Bogdan-Duică, în 1906, în articolul „Pedagogia experimentală", prilejuit de apariția lucrării cu același nume a lui W. A. Lay. Tot G. Bogdan-Duică a publicat în 1908 un articol despre Pedagogia experimentală și abecedarele romînești.

În 1916, a apărut lucrarea profesorului V. Ghidionescu intitulată „Introducere în pedologie și pedagogia experimentală", rezultată din prelegerile ținute în cadrul Muzeului Pedagogic al Casei Școalelor, în fața cadrelor didactice din București. În această lucrare, prof. V. Ghidionescu cerea înființarea unui laborator de pedologie și pedagogie experimentală. El își punea mari speranțe în constituirea pedagogiei ca știință cu ajutorul pedologiei. Soarta speranțelor sale a urmat, cum era firesc, soarta pedologiei [23].

După primul război mondial s-a înființat pe lîngă catedra de pedagogie a universității din Cluj un *Laborator de pedologie și pedagogie*

[23] Hotărîrea C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. *„Cu privire la denaturările pedologice..."* din iulie 1936 (p. 26) și *„Pentru lichidarea deformărilor antiștiințifice din domeniul pedagogiei"*, editorialul ziarului Scînteia din 18.I.1953.

experimentală, pe care l-a condus profesorul V. Ghidionescu. În acest laborator s-a folosit și metoda testelor.

Titularii catedrelor de pedagogie de la universitățile din București și din Iași nu s-au arătat dispuși să facă loc metodei experimentale sub nici o formă în cercetările pedagogice.

În 1932 s-a înființat la Universitatea din București o conferință de pedagogie pentru studenții Facultății de științe. În 1935, s-a organizat un laborator de pedagogie pe lîngă Facultatea de științe, al cărui mod de funcționare este arătat în broșura „Pedagogia ca știință și obiect de învățămînt" [24]. Oamenii de știință pozitivă se dovedeau astfel mai favorabili metodelor experimentale de cercetare științifică în pedagogie, decît pedagogii înșiși *.

Laboratorul avea să servească drept loc de documentare a cursului de pedagogie și didactica științelor pozitive, ținut pentru studenții facultății de științe.

El a început a funcționa cu trei secții :

1. Secția studiului individualității, 2. secția psihologică, 3. secția statistică și 4. secția cercetarea aptitudinilor.

Metodele folosite în cercetările de laborator erau :

1. Observarea științifică a fenomenului natural ; 2. Experimentul (fără teste) ; 3. Metoda statistică și 4. Metoda anchetelor.

Rezultatele dobîndite prin colaborarea tuturor acestor metode se consemnau în fișa pedagogică, introdusă în învățămîntul primar, sub formă de experiență.

Spre a se evita cunoașterea fragmentară a funcțiunilor psihice, fișa pedagogică era organizată în așa fel încît să se poată face notarea observațiilor asupra fiecărui copil, în mod evolutiv, în tot timpul școlarității sale (de 7 sau 12 ani). În afară de aceasta, în partea ei finală, se cereau observații asupra comportării fiecărui elev față de colegi, de oamenii adulți, asupra atitudinii față de muncă, față de frumos (estetic), față de ceea ce este bine (moral), asupra atitudinii față de patrie (patriotism) și față de divinitate (religiozitate). Locul rezervat pentru notarea acestei atitudini era urmarea concepției idealiste a autorilor fișei pedagogice. Încercările făcute în laboratorul de pedagogie de pe lîngă Facultatea de științe din București au avut o orientare idealistă greșită și ca atare au suferit consecințele acestei orientări neștiințifice. Ele pot fi preluate în mod critic numai în cadrul concepției materialist-dialectice.

*

S-a întrebuințat și *metoda anchetelor* în cercetarea unor realități pedagogice din țara noastră. Astfel, în 1906, s-a organizat o anchetă asupra învățămîntului primar și secundar din Romînia. Învățătorii și profesorii cărora s-a adresat ancheta au dat răspunsuri din care în adevăr se putea cunoaște situația școlii din țara noastră.

---

[24] Iosif I. Gabrea : *Pedagogia ca știință și obiect de învățămînt*, București, 1939.

* Materialele acestui *Laborator de pedagogie* se află în prezent în *Laboratorul de psihologie* al Universității din București, condus de *prof. dr. Gh. Zapan.*

De pildă, 1894 de învățători au răspuns că: a) școala primară de atunci nu corespundea de loc sarcinii sale, fiindcă era mai mult teoretică decît practică; b) ea sta în calea intereselor masei poporului și c) pînă atunci se făcuse prea puțin pentru școala primară din țara noastră etc.[25]. Guvernele burghezo-moșierești n-au voit să țină însă seama de rezultatele „anchetei".

În cadrul secției de statistică din laboratorul de pedagogie, s-a organizat cu studenții o cercetare asupra modului în care își întrebuințează elevii timpul în afară de școală. Ancheta a fost întîmpinată cu interes deosebit de cadrele didactice și de părinții elevilor, ceea ce dovedea că și părinții și cadrele didactice erau dornici de a contribui la cercetarea științifică a activității desfășurate în școli.

Rezultatele acestei anchete sînt publicate în aceeași broșură: Pedagogia ca știință și obiect de învățămînt[26]. În mare parte, ele sînt adevărate rechizitorii făcute școlii timpului de către părinți.

★

Dintre metodele de cercetare în pedagogie cea mai întrebuințată în țara noastră a fost *metoda statistică*. Expunerea de motive a diferitelor legi școlare s-a întemeiat aproape frecvent pe date statistice. Metoda statistică au întrebuințat-o cu succes Ștefan C. Michăilescu, în lucrarea sa „Încercări critice asupra învățămîntului nostru primar. Studiu didactic și sociologic" (București, 1888) și alți pedagogi.

Considerăm că metoda statistică este cea mai accesibilă dintre metodele de cercetare în pedagogie și că rezultatele ei au în mare măsură caracter științific, dacă este întrebuințată cu pricepere, dacă vine să confirme datele interpretării dialectice a fenomenului pedagogic.

9. CONCLUZII

Revizuirea metodelor de cercetare burgheze și a rezultatelor acestor cercetări; folosirea metodelor de elaborare științifică.

Ce se poate desprinde, în concluzie, din studiul metodelor de cercetare în pedagogie în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea?

În primul rînd, se desprinde constatarea că s-a realizat un progres în aceste metode, trecîndu-se treptat de la metoda cunoașterii fenomenului pedagogic, prin simpla observare empirică, neorganizată, la cunoașterea lui prin metoda observării științifice, la metoda experimentală, la aceea a experimentului natural și la metoda anchetelor și a statisticii.

Este, de asemenea, sigur că îndeosebi prin metoda experimentului și a experimentului natural s-a sporit caracterul științific al cercetărilor pedagogice.

Constituirea definitivă a pedagogiei ca știință, despre care vorbeau pedagogii burghezi de la sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, nu s-a putut însă înfăptui din cauza concepției lor idealiste, metafizice, despre lume și viață, implicit despre procesul pedagogic.

Atîta timp cît factorii formării omului — ereditatea și mediul — erau considerați ca entități metafizice, neschimbătoare, date o dată pentru

25 *Ancheta învățămîntului primar*, București, 1907, p. 501.
26 *Op. cit.*, p. 23—28.

totdeauna, într-un anumit fel, atîta timp cît prin educație se înțelegea numai influența intenționată din partea educatorului, atîta timp cît nu se cunoștea sau nu se recunoștea interacțiunea dintre cei trei factori de formare a omului (ereditate, mediu, educație), nu se puteau descoperi legile obiective de la baza procesului pedagogic [27], prin care să se constituie pedagogia ca știință independentă.

Desigur că, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, după ce Marx și Engels descoperiseră legile obiective ale dezvoltării societății, după ce arătaseră interacțiunea dintre cei trei factori (ereditate, mediu, educație) în dezvoltarea omului [28], cu metodele de cercetare arătate mai sus, s-ar fi putut păși la constituirea pedagogiei ca știință independentă.

Pedagogii burghezi n-au voit și n-au putut să facă însă lucrul acesta, atîta timp cît rămîneau situați pe poziția idealistă despre lume și viață, pe poziția clasei burgheze, care, spre finele secolului al XIX-lea începea să devină tot mai reacționară și să folosească orice descoperire a științei ca armă de luptă împotriva clasei muncitoare și de exploatare tot mai cruntă a acesteia.

Constituirea definitivă a pedagogiei ca știință s-a putut realiza abia în cadrul orînduirii socialiste, care a pus capăt definitiv exploatării omului de către om, sub orice formă, și în care se recunoaște că societatea se dezvoltă după legi obiective, descoperite și formulate de știința marxist-leninistă.

În U.R.S.S. constituirea pedagogiei ca știință independentă a putut să fie pe deplin realizată atunci cînd *pedologia*, cu erorile ei științifice, care stăpîneau gîndirea și acțiunea unor pedagogi sovietici, a fost înlăturată din școală prin Hotărîrea din 4 iulie 1936, *„Cu privire la denaturările pedologice în sistemul comisariatelor poporului pentru învățămînt"*, a P.C. (b) al U.R.S.S. care a demascat pedologia și activitatea dăunătoare a pedologilor, arătînd că ea se bazează pe teze antiștiințifice și antimarxiste.

„Condamnînd denaturările pedologice, C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. a repus în drepturi pedagogia și pe pedagogi, creîndu-se în acest scop condițiile necesare pentru dezvoltarea pedagogiei ca știință cu adevărat marxistă despre educarea copiilor" [29].

Este adevărat însă că „unii activiști ai științei pedagogice, neînțelegînd așa cum trebuie această hotărîre, au luat o poziție nejustă. În ciuda bunului simț, ei au început să nege necesitatea și justețea oricăror cercetări ale particularităților copiilor în scopuri pedagogice. Înțelegînd dogmatic unele fraze și chiar cuvinte luate din textul hotărîrii, ei au declarat că ar fi „pedologice" toate metodele de cercetare a particulari-

---

27 *Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie, Discuții în problema „legii" în pedagogie.* Ed. Didactică, București, 1958.

28 Marx, Engels: *Despre educație și învățămînt.* Ed. de stat didactică și pedagogică, București, 1959, p. 377.

29 N. A. Konstantinov: *Istoria pedagogiei,* Ed. de stat didactică și pedagogică, București, 1959, p. 477.

tăților de vîrstă și individuale ale școlarului, care trec de limitele simplei observații și verificări obișnuite a cunoștințelor" [30].

★

Ce se poate folosi din expunerea metodelor prezentate în articolul de față ?

Credem că, în mod neîndoielnic, se poate reține faptul că s-a făcut un efort continuu de cunoaștere științifică a fenomenului pedagogic ; mai puțin se pot reține rezultatele obținute prin metodele citate. Aceste metode de cercetare trebuie folosite azi în pedagogie preluînd critic tehnica și aparatura respectivă. Ele pot da rezultate obiective dacă în cercetarea fenomenului special al școlii vor urma drumul indicat de metoda generală materialist-dialectică. Rezultatele obținute în trecut cu metodele amintite trebuie verificate prin metode științifice, în spiritul concepției materialist-dialectice și prin colaborarea dintre aceste metode.

Nu putem uita că cercetările pedagogice se fac în condiții cu totul noi în orînduirea socialistă. În primul rînd, se fac pe baza materialismului dialectic și istoric, care și-a dovedit valabilitatea în toate științele și în tehnica actuală. Deosebit de fructuoasă pentru orice cercetare științifică este ideea interacțiunii dintre fenomene, nefolosită în pedagogia burgheză. Numai pe baza interacțiunii permanente dintre fenomene se pot descoperi legile obiective după care se desfășoară ele.

Tot așa de fructuoasă pentru cercetările din domeniul pedagogiei este categoria filozofică *realitate-posibilitate,* în care se încadrează procesul pedagogic de necontenită transformare a omului în direcția posibilităților pe care le închide ea.

Fiecare educator, în domeniul pedagogiei socialiste, trebuie să-și formeze priceperea de a se orienta după posibilitățile reale ale dezvoltării copilului [31].

Obiectul de studiu al pedagogiei, procesul de formare a omului, este dezvăluit de pedagogia socialistă în toată complexitatea sa. El este constituit nu numai din educație, cum se crede în pedagogia burgheză, ci din interacțiunea factorilor ereditate-mediu, condusă în permanență de educație, pentru ca interacțiunea să devină optimă.

De cînd Marx și Engels au stabilit interacțiunea dintre ereditate, mediu și educație în dezvoltarea omului [32], nu mai poate fi îndoială asupra acestui adevăr.

În același timp, tot Marx și Engels constată că atunci cînd mediul este potrivnic educației, el trebuie umanizat [33], iar ereditatea nu mai este considerată ca o fatalitate oarbă împotriva căreia nu se poate lupta. De aceea, în Programul P.C.U.S., din 1961, se spune că „interesele omenirii

---

[30] A. I. Kairov: *Perspectivele de dezvoltare a științei pedagogice și coordonarea muncii Academiei cu catedrele de pedagogie de la Institutele pedagogice.* Sovetskaia pedagoghika, nr. 2/1960.

[31] A. I. Kairov: *Pedagogie,* p. 17.

[32] Marx și Engels: *Despre educație și învățămînt,* Editura Didactică, p. 371.

[33] *Idem,* p. 66.

pun în fața științelor biologice ca sarcini principale, explicarea esenței fenomenelor vieții, descoperirea legilor biologice de dezvoltare a lumii organice, studierea fizicii și chimiei organismelor vii, elaborarea a diverse metode de dirijare a proceselor vitale, în special a metabolismului, *ereditații* și transformării în direcția dorită a organismelor" [34].

În sfîrșit, cercetările științifice din domeniul pedagogiei, ca și din orice alt domeniu, nu se mai fac de „unul singur", cum se întîmplă de regulă în pedagogia burgheză, ci în colective, prin colaborare, și la ele participă nu numai cercetătorii științifici, ci și practicienii din domeniul pedagogiei, spre a lega mai bine teoria de practică.

În cercetările noastre pedagogice trebuie să folosim în mod critic metodele indicate ca și alte noi, fiindcă ele se completează reciproc, dînd precădere experimentului natural. În secolul în care și astronomia a devenit experimentală, pedagogia nu mai poate rămîne în rezervă față de experiment.

★

Pe lîngă metodele *de cercetare* în pedagogie, expuse în articolul de față, trebuie să ne gîndim serios însă și la metodele de *prelucrare științifică* a materialului dobîndit prin metodele de cercetare.

De la *cercetarea* fenomenului pedagogic, pînă la *elaborarea* științifică, mai este o cale de străbătut. De aceasta ne-am preocupat, se pare, prea puțin sau poate chiar de loc.

Ne gîndim la metodele științifice de stabilire a relațiilor cauzale dintre fenomene, menționate ca atare de orice logică elementară [35] și anume la: 1. *metoda concordanței între cauze și efecte*, 2. *metoda diferenței între cauze și efecte*, 3. *metoda variațiilor concomitente* și 4. *metoda rămășițelor*.

Socotim că este nevoie să perfecționăm deci atît *metodele de cercetare a fenomenelor pedagogice*, cît și pe cele de *prelucrare a rezultatelor cercetărilor*, în vederea elaborării științifice, fiindcă numai așa se poate depăși faza descriptivă a lucrărilor de pedagogie și se poate ajunge la „descoperirea și formularea legilor obiective ale instrucției și educației comuniste, de o însemnătate esențială pentru profilarea pedagogiei ca știință și pentru creșterea eficienței ei practice [36].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ XIX-го И НАЧАЛА XX-ого ВЕКА

(Резюме)

Указывая на то, что методы исследования всегда обусловлены мировоззрением (материалистическим или идеалистическим) исследователя и техникой, которой он располагает в своей работе, автор дает краткую характеристику методов исследования в данный период: так как в их основу легло идеалистическое мировоззрение они вообще имели ненаучный характер.

[34] *Congresul al XXII-lea al P.C.U.S.*, Editura politică, București, 1962, p. 444.

[35] V. Pavelcu și I. Didilescu: *Logica*, Editura didactică și pedagogică, București, 1959, p. 158—162.

[36] Acad. I. Murgulescu: *Op. cit.*

В стремлении создать научную педагогику, сперва был использован метод эмпирического наблюдения, потом метод научного наблюдения естественного педагоги, ческого явления. Наконец исследователи перешли к экспериментальному методу который пользуется большим кредитом в создании любой науки.

Автор описывает методы анкет и статистики, указывая на ограниченность этих методов.

В заключительной части статьи описываются методы, которыми пользовались исследователи в нашей стране; автор приходит к выводу о том, что вышеуказанные методы должны быть рассмотрены с точки зрения диалектического и исторического материализма. Необходимо также внедрение новых методов, созданных современной техникой исследования. Использование всех этих методов даст возможность выявить объективные закономерности учебно-воспитательного процесса.

METHODES DE RECHERCHES PEDAGOGIQUES AU XIX-e SIECLE ET AU DEBUT DU XX-e SIECLE (AVEC UN APERÇU SPECIAL SUR LA METHODE EXPERIMENTALE)

(Résumé)

Après avoir montré que les méthodes de recherche sont déterminées par les conceptions du chercheur relatives au monde et à l'objet de la recherche (conception idéaliste ou matérialiste-dialectique), ainsi que par les moyens techniques dont il dispose, l'auteur montre que, d'une manière générale, les méthodes de recherche pendant la période dont s'occupe l'article, ont été entreprises dans le cadre de la conception idéaliste du monde et que, par conséquent, elles n'ont pas eu un caractère scientifique, ce qui était inhérent à cette conception.

Il montre ensuite comment, tout en aspirant à créer une pédagogie à caractère de science, les chercheurs ont employé d'abord la méthode de l'observation empirique, puis celle de l'observation scientifique du phénomène pédagogique naturel, c'est-à-dire non modifié par l'intervention du chercheur.

On a passé ensuite à la méthode expérimentale, la méthode de l'expérimentation naturelle, laquelle jouit d'un crédit toujours plus grand en matière de science.

On présente également la méthode des enquêtes et la méthode statistique en en montrant les limites.

Finalement, l'auteur expose les méthodes utilisées dans les recherches pédagogiques de notre pays et propose que les méthodes sus-mentionnées soient reprises selon la conception du matérialisme dialectique et historique, afin de leur donner un caractère scientifique. Il propose encore que ces recherches soient complétées par les méthodes nouvelles, crées grâce à la technique moderne et par la méthode d'interprétation du materiel obtenu, tout cela dans le but de parvenir à découvrir et à formuler les lois objectives selon lesquelles se déroule le processus pédagogique.

PEDAGOGICAL RESEARCH METHODS IN THE 19-TH CENTURY AND THE BEGINNING OF THE 20-TH CENTURY, WITH SPECIAL EMPHASIS ON EXPERIMENTAL PEDAGOGY

(Abstract)

After showing that all research methods are dependant upon the research workers' world outlook, the object of investigation (i.e. idealistic or dialectical-materialistic conception), and the technical means being made use of in the research work, the author shows that, in general, the research methods employed in the period referred to in the article were undertaken within the framework of the idealistic world outlook, and so had an unscientific character, inherent to the idealistic conception.

The first method used in the striving for creating a truly scientific pedagogy was the empiric observation method, followed by the method of scientific observation of the natural pedagogic phenomenon (i.e. unmodified by the research worker's intervention), the experimental method, the natural experiment method, which is the most scientific of all.

Also being presented are the inquiry method, the statistical method — each with its limitations — and the methods employed in the pedagogical researches in this country.

In the author's opinion, the above-mentioned pedagogical research methods should be resumed as part of the conception of dialectical and historical materialism in order to acquire a truly scientific character. Moreover, they should be completed with the new methods of modern technique and experimental research to enable the discovery and formulation of the objective laws guiding the pedagogical process.

EDUCAȚIA ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN PERIOADA SCLAVAGISTĂ DIN SCYTHIA MINOR ȘI DACIA ROMANĂ

(Contribuții arheologice)

Prof. DUMITRU TUDOR

În societatea sclavagistă sistemul de educație și procesul de învățămînt erau alcătuite cu îngrijire, însă erau destinate numai oamenilor de condiție liberă și cu oarecare stare materială. Educația sclavilor, considerați de filozofii lumii antice ca „unelte grăitoare", trebuia să aducă foloase directe stăpînului de sclavi.

Dintre cele două tipuri de educație elenică — spartană și ateniană — în cetățile grecești pontice de pe actualul țărm al Dobrogei (regiune numită în antichitate *Scythia Minor*), s-a răspîndit ultimul, cu unele aspecte locale. Predilecția pentru o educație „ateniană" se explică prin faptul că în aceste orașe s-a dezvoltat cu precădere regimul politic al democrației sclavagiste, specific Atenei. Educația în cetățile-state cu regim democrat-sclavagist tindea la îmbinarea armonioasă a deprinderilor pentru frumos cu dezvoltarea fizică și morală a omului (καλοκαγαθία).

*

Cunoașterea modului de educare și de pregătire intelectuală a copiilor, a tineretului și a oamenilor mai vîrstnici din orașele pontice dobrogene rămîne și astăzi pe seama descoperirilor arheologice. O atare problemă a cunoscut aceleași preocupări la Histria, Tomis și Callatis, unde izvoarele literare antice tac și ne ajută numai materialul epigrafic.

Despre prima treaptă a pregătirii intelectuale — aceea a însușirii celor mai elementare forme de cultură, adică scrisul, cititul, noțiunile matematice de bază, declamările din poemele homerice, cu acompaniament de liră — noi nu posedăm nici o indicație arheologică din orașele grecești dobrogene. Se presupune că ele se căpătau mai ales în casa părintească, sub îndrumarea tatălui, sau frecvent în casele celor bogați, printr-un sclav sau un om liber. În sînul familiilor cu o situație materială modestă pregătirea intelectuală se făcea ocazional și numai dacă ea se lega de probleme profesionale și de existență. Neștiința de carte era

frecventă în păturile sărăcimii, la barbarii acceptați în cetate și printre sclavi. Încă de mici, copiii celor săraci intrau în producție și munca istovitoare nu le mai lăsa timp liber pentru atari preocupări.

Statul-*polis* (cetate), cu mijloacele sale financiare, mai întotdeauna precare, se preocupa de procesul educativ numai în momentul cînd tinerii din clasele avute se găseau în pragul promovării lor ca buni soldați și cetățeni patrioți. Tineretul era acum înscris în asociațiile denumite *gimnaziu* (γυμνάσιον), conduse de un fel de director numit *gimnaziarch* (γυμνασίαρχος), ajutat de cîțiva profesori. Conducerea unei atari instituții cerea o mare răspundere, de aceea gimnaziarchul se alegea dintre fruntașii cu o bună stare materială. Adesea, cel ales deschidea larg propria pungă, spre a completa unele nevoi ale gimnaziului, atunci cînd bugetul municipal nu le putea face față.

În gimnaziu întîlnim trei categorii de cursanți: *efebi* (ἔφηβον) de 16—18 ani, bărbați mai tineri (νεοί) și bărbați mai vîrstnici (γερόντες). Programul activității lor era alcătuit din variate exerciții sportive și din conferințe expuse de gimnaziarch și ajutoarele sale, cu teme din medicină, mai rar de literatură și beletristică [1]. Gimnaziul era însă rezervat mai mult efebilor, cunoscători ai scrisului și cititului, chiar în momentul cînd se înscriau acolo, ca să practice *efebia*. În perioada clasică a istoriei grecești (secolele V—IV î.e.n.) efebia avea aspect educativ-militar și beneficiau de ea pături mai largi de cetățeni. Caracterul ei educativ de masă scade însă în epoca elenistică și romană (secolele III î.e.n. — III e. n.), cînd întîlnim ca efebi tineri aristocrați, elemente trîndave, preocupate de jocuri sportive și de însușirea de noțiuni intelectuale legate de luxul și rafinamentul plutocrației [2]. „Bărbații tineri și vîrstnici", foștii efebi, frecventau mai rar gimnaziul, de care se simțeau legați mai mult sufletește, ca de o școală civică și militară. Orașele bogate apelau adesea și la intelectuali străini — medici, filozofi, retori etc. — oameni recunoscuți pentru cultura lor, care în schimbul unui onorariu sau pentru o răsplată publică conferențiau în gimnazii.

Pentru studii superioare existau școli în marile orașe grecești. Se cunoaște un singur caz cînd un tînăr din Histria, Meidias, fiul lui Aristaios, a plecat la studii înalte în orașul Cyzic de pe malul asiatic al Mării Marmara. În timp ce se distingea la învățătură, Meidias moare și părinții îndurerați îi ridică în patrie un epitaf versificat [3]. Se presupune că ei posedau o frumoasă avere, deoarece în „centrul universitar" de la Cyzic veneau la studii fii de principi și elemente plutocratice din toate orașele grecești. Poate că viitoarele descoperiri arheologice vor ajuta la identificarea unor tineri care au pornit din Scythia Minor, ca să studieze la renumitele școli din Athena, Milet, Alexandria etc. Pînă acum, textele epigrafice fac dovada funcționării unor gimnazii doar la Histria, Callatis și Tomis.

Cîteva inscripții aflate la *Histria* (pe malul lacului Sinoe) ne dau unele știri despre felul cum se organizase efebia în sînul gimnaziului local în perioadele elenistică și romană [4]. Două fragmente epigrafice ne infor-

mează despre existența gimnaziului histrian în secolul II î.e.n. și a unui gimnaziarch onorat cu o statuie de bronz pentru meritele sale [5]; din aceeași sursă facem cunoștință cu un Polyphemos, fiul lui Poliyphemos, care reface clădirea instituției prin secolul III î.e.n. și pentru aceasta rudele îl cinstesc cu un monument [6]. Inscripția lui Polyphemos este și ultima mărturie pentru noi despre viața gimnaziului din Histria, distrusă grav de barbari în secolul III e.n. și reînviată în secolul IV e.n. printr-o modestă activitate culturală.

Conținutul informativ bogat din trei documente epigrafice recent descoperite în săpăturile de la Histria și bine conservate ne vorbește ceva mai mult despre acest gimnaziu. Primul document este decretul onorific dat de sfatul și poporul histrian în prima jumătate a secolului II î.e.n. pentru cinstirea lui Diocles, fiul lui Artemidoros, medic în orașul Cyzic. Invitat de histrieni, el rostește o serie de conferințe în gimnaziu și cu sfaturile sale medicale ajută pe cei suferinzi [7].

Documentul cel mai prețios pentru activitatea gimnaziului din Histria se referă tot la un gimnaziarch anonim (numele nu i s-a putut restabili) de la finele secolului II î.e.n. [8]. În decretul ce i s-a oferit de către tineret pentru hărnicie și activitate în gimnaziu îi sînt enumerate o serie de merite. Deși om înaintat în vîrstă, el se îngrijește cu pricepere de educația efebilor și a „bărbaților tineri". Fiind pe atunci ani de mari lipsuri, datorate secetei și războaielor, anonimul gimnaziarch acoperea nevoile gimnaziului din averea sa. Tineretul primea de la el diferite daruri, iar la banchete el oferea vin îndulcit cu miere. Pentru toate acestea el a fost onorat cu încununarea publică la sărbătorile zeului Hermes, i s-a ridicat o statuie de bronz în gimnaziu și i s-a expus o inscripție de marmură în piață. Din lectura atentă a acestui decret putem surprinde date interesante privitoare la caracterul de clasă al educației din gimnaziu, în epoca elenistică. Deși vremurile erau grele pentru oraș, tineretul aristocrat histrian își continua liniștit activitatea sportivă și distractivă în gimnaziu, sprijinit tot de unul dintre ai lor (cu daruri, cu ulei de uns corpul în exercițiile de palestră, cu miere și vin la desfătările de la banchete). În același timp, populația de jos suferea mari lipsuri de alimente. Importante întreceri sportive încheiate cu banchete copioase aveau loc la sfîrșitul anului de studii în prezența autorităților orășenești, a gimnaziarchului și a profesorilor aleși și ei dintre cetățenii bogați și cu vază.

Ultima știre importantă privitoare la problema educației tineretului histrian se găsește în decretul acordat unei femei Aba, fiica lui Hekataios. Constatăm că această bogătașă (secolul II e.n.), este o binefăcătoare a medicilor și profesorilor care activau în gimnaziu, pe care îi ajuta cu daruri și cu sume de bani necesare măririi salariului lor [9].

Toate documentele epigrafice obținute pînă acum din ruinele orașului *Tomis* (Constanța) aparțin vremii romane (secolele II—III e.n.) și ne vorbesc de cîteva persoane care au activat în conducerea gimnaziului [10]. Dintr-un atare document reținem informația că conducătorul acestei instituții se numea la Tomis „gimnaziarch al poporului" (γυμνασιαρης του

δήμου) și că efebii instruiți de el erau grupați în mai multe clase [11], ceea ce dovedește că au fost destul de numeroși.

Educația primită la gimnaziu se completa prin diferite festivități publice și întreceri sportive *(agones)*. Un rol important îl aveau și spectacolele de teatru, a cărui existență este dovedită de unele fragmente epigrafice și de o serie de sculpturi reprezentînd portretele unor scriitori și poeți dramatici.

În ce privește orașul *Callatis* (Mangalia), ne reținem atenția două monumente. Primul este un decret (în secolul I e.n.), prin care cetățenii callatieni cinstesc pe Apollonios, socotit de ei binefăcător public; acesta, printre alte sarcini publice, deținuse și funcția de gimnaziarch și reorganizase viața acestei instituții [12]. El despărțise activitățile din gimnaziu pe săli și vîrste, astfel: pentru *copii* (παιδες), *efebi* (ἔφηβοι), *bărbați tineri* (νέοι) și *oameni vîrstnici* (γέροντες). De această măsură de educație și de instrucție se foloseau deopotrivă toți cei îndreptățiți, potrivit cu variatele forme de exerciții: învățămînt elementar, conferințe, serbări, întreceri gimnastice etc. Apollonios nu a uitat însă că gimnaziul este prin excelență destinat necesităților educative ale efebilor, cărora le și rezervase un loc mai mare în programa de activități. Cu toate că „gimnaziarchia" era o magistratură anuală, el este mereu reales, fiindcă nimeni nu se pricepea mai bine ca Apollonios, a priveghea asupra instituției, a conduce agonele, a organiza theoriile (procesiuni solemne) și a face din gimnaziu un loc de atracție pentru toți cetățenii înstăriți. Acest demnitar onorific făcuse și unele donații.

Faptul că în acest oraș s-a născut un învățat ca Demetrios, autor a 20 volume de studii geografice și un scriitor ca Istros Callatianos dovedește desfășurarea unei largi vieți intelectuale.

Al doilea monument este sculptura de pe o piatră de mormînt [13], care arată că, față de Histria și Tomis, la Callatis gimnaziul se ocupa și de educația copiilor, fiind vorba, desigur, de o pregătire intelectuală (literară, muzicală, poetică etc.). Deși slab conservat, vedem în acest basorelief un om matur așezat pe o bancă, cu un sul de papir *(volumen)* într-o mînă. În fața lui stă în picioare un copil atent și cu mîinile aduse în față. Avem o scenă de școală, profesorul cu elevul său.

La Callatis de asemenea, se organizau cursuri și conferințe speciale, rostite de medici, retori și filozofi, în săli speciale *(auditoria)*. Dar în orașele grecești ale Dobrogei locul principal îl ocupau lecțiile obișnuite (σχολαί) predate de profesorii locali cu o pregătire intelectuală medie.

Venirea medicului Diocles la Histria și conferințele lui ținute în sălile gimnaziului au fost determinate și de măsurile ce trebuiau luate pentru evitarea unor epidemii.

Prelegerile și conferințele din săli nu dețineau însă un loc important în pregătirea intelectuală a tineretului. În toate documentele epigrafice ele sînt trecute pe planul al doilea, fiindcă se dădea precădere exercițiilor sportive, serbărilor, banchetelor etc. Nici bibliotecile gimnaziilor nu erau înzestrate cu opere numeroase și variate. În perioada romană, cînd băile

publice iau o mare dezvoltare, ca la Histria, existau cărți și săli de lectură și în clădirile acestora. Din toate acestea, deducem că gimnaziul grec, prin sistemul lui de organizare, nu era o instituție școlară temeinică, ci îndeplinea mai mult rolul unui „cămin cultural".

Cadrele didactice ajutătoare ale gimnaziarchului, recrutate dintre elementele locale, se îngrijeau, în primul rînd, de procesul educației fizice, pentru întărirea sănătății și frumuseții corporale a efebilor. Deficitele cronice din bugetul orașului sileau conducerea să solicite oamenii bogați să fie profesori la gimnaziu, sau să apeleze la dania publică din partea celor înstăriți, pentru plata profesorilor fără venituri proprii.

Prezența medicului printre profesorii gimnaziului este legată de practica gimnasticei igienice și de supravegherea sănătății efebilor. Ei dispuneau de o bogată literatură medicală, elaborată de unele școli grecești de medicină, așa încît munca lor devenea mai ușoară și mai atrăgătoare.

În satele Scythiei Minor din perioada stăpînirii romane (secolele I—V e.n.), în comparație cu Dacia și alte provincii, constatăm o mai largă răspîndire a scrisului. Documentele epigrafice provin de la conducătorii satelor și sînt scrise într-o limbă plină de greșeli gramaticale, fonetice etc. Pietrele de mormînt ale proprietarilor de țară apar gravate cu aceeași latină grosolană. Acestea sînt dovezi că scrisul s-a răspîndit numai printre „aristocrația rurală", în majoritate getică și thracică, care cunoștea puțin limba greacă sau latină.

În orașele și în satele grecești meșteșugurile au cunoscut o largă dezvoltare, în comparație cu cele practicate de triburile barbare vecine. Ele nu se deprindeau în școli speciale. Formarea unui artist, meșter iscusit sau simplu tehnician, atît la greci, cît și la romani, se realiza printr-o îndelungată ucenicie în procesul muncii pe lîngă un meșter cu experiență. Practica ținea mai mulți ani și era prelungită de meșter în mod intenționat.

Avem destule dovezi că aristocrația triburilor barbare din vecinătatea orașelor elenice își trimitea copiii pentru a fi educați și a se pregăti, din punct de vedere intelectual, printre greci. Din Callatis posedăm unele indicații epigrafice din care rezultă prezența unor tineri nobili thraci în sînul asociațiilor locale ale tineretului.

★

Informația noastră privitoare la educația și învățămîntul din *Dacia romană* are un conținut mult mai sărac decît cel din Scythia Minor [14]. Dacia a stat puțin timp sub stăpînirea romană, fiind o provincie mărginașă, renumită prin bogățiile ei, o „Californie" a lumii antice, în ceea ce privește exploatarea aurului. Stăpînii de sclavi din Dacia s-au îngrijit mai mult de organizarea unui aparat de exploatare a solului și subsolului, de supravegherea militară a provinciei și au lăsat pe ultimul plan preocupările ei intelectuale. Aparatul fiscal-administrativ mărunt se recruta dintre sclavi. Statul roman s-a preocupat numai în secolul IV e.n. de a-și crea această funcționărime mică din rîndul oamenilor liberi [15].

Analiza materialului epigrafic descoperit în Dacia ne oferă o serie de constatări în legătură cu răspîndirea scrisului în sînul claselor și al păturilor sociale ale provinciei. Majoritatea acestor texte sînt redactate într-o latină surprinzător de corectă. Ele aparțin autorităților administrative, armatei, micilor proprietari, arendașilor etc. Inscripțiile cu text grec nu depășesc cifra de 40 exemplare, la care se mai adaugă circa 8—10 în scriere palmireniană. Autorii acestora sînt proaspeții recruți sau coloniști, care cunosc acest scris de acasă. În Dacia, ca și în alte provincii romane [16], școala și nevoile scrierii în latinește au deținut un loc important în procesul romanizării aristocrației băștinașe și a elementelor neromane colonizate.

Masa populației libere de jos, compusă în marea ei majoritate din autohtoni daco-geți, alungată de cuceritori din pămînturile fertile în ținuturi sărace de deal și munte, s-a manifestat rar din punct de vedere epigrafic, ceea ce dovește că în sînul acestei pături sociale era o limitată știință de carte.

Cu ajutorul tăbliței cerate culese din galeriile minelor de aur romane ale munților Apuseni, constatăm că cei care își vindeau forța lor de muncă arendașilor extractori ai metalului prețios erau neștiutori de carte. De aici necesitatea ca cel puțin șapte martori să-și pună semnătura de garanție pe contractele respective. Pe trei atari documente apare un scrib ocazional care redactase contractele (*...scripsi rogatus...*) în prezența martorilor, deoarece cel ce se angajase declarase că nu cunoaște scrisul (*...quia se litteras scire negavit*) [17]. Cînd un atare scrib nu le sta la îndemînă, ei apelau la soldații din castru, toți știutori de carte și specializați în problema juridică a formulării contractelor, fiindcă mulți se ocupau cu negustoria [18].

Pe baza inscripțiilor, ajungem la concluzia că pregătirea intelectuală a sclavilor era determinată de rolul ce li se rezerva la locul de muncă. Sclavii de stat (*servi publici*) și ai arendașilor bogățiilor publice (*conductores*), folosiți în treburi administrative, finanțe, vămi, birouri etc., erau toți știutori de carte. Ei strîngeau averi personale (*peculium*), își întemeiau familii, adesea ridicau temple și inscripții. În realitate, ei nu erau exploatați, ci făceau parte din aparatul de exploatare al stăpînului [19]. Ca origine, erau străini de provincia Dacia și în prealabil fuseseră pregătiți în școli speciale (*paedagogium*), organizate de împărat sau arendași, cu scopul de a-i învăța să cunoască scrisul, cititul, aritmetica, contabilitatea și legislația romană. O atare pregătire intelectuală se orienta după nevoile serviciului pe care îl aveau de îndeplinit. Inscripțiile din Dacia ne informează despre un mare număr de atari sclavi, slujbași mărunți, ca: secretari, casieri, contabili, socotitori, perceptori, cantaragii etc. Ei au fost adevărate lăcuste pentru localnici, pe care-i exploatau ca și pe semenii lor de jos [20].

În rîndul sclavilor particularilor (*familia privata*), diferențierea ca pregătire intelectuală era mult mai accentuată. Cei folosiți la munci grele (minerit, agricultură, ateliere, păstorit etc.), erau analfabeți și nu au ridicat monumente scrise. Deținători ai unei modeste instrucțiuni apar

sclavii mai „răsăriți", folosiți ca vechili *(servi villici* sau *actores)*. Unii dovedeau atîta destoinicie, încît stăpînul le încredința conducerea unor treburi de mare răspundere. Este cazul sclavului Secundinus al cămătarului Cassius Palumbus, care, în numele stăpînului, dirija o „bancă" ce împrumuta cu bani pe minerii din munții Apuseni și care se specializase în contabilitate și în operații de camătă [21].

Familiile bogate care posedau pămînt la țară, prăvălii și ateliere de producție meșteșugărească la oraș, foloseau un mare număr de robi. Pentru supravegherea muncii acestora se foloseau alți sclavi, mai destoinici. Este cazul familiilor Antipater-Marcellus din Apulum (Alba Iulia), care se folosea de patru atari sclavi și de un libert, ca elemente de încredere ale stăpînului și ca oameni știutori de carte și de calcul [22].

La orașe pregătirea intelectuală era mai ridicată ca la sate; scrisul, cititul și lectura unor poeți se practicau frecvent, dar cu toate acestea, ne lipsesc dovezi directe privitoare la școlile elementare din mediul urban. Cele circa 10—15 texte epigrafice versificate, descoperite în Dacia, constituie opera unei producții poetice modeste și de imitație. Mai toate sînt stihuri funerare compuse de rude sau de unii poeți anonimi.

Dar alături de versul latin se studia și cel grecesc, după epopeele homerice. În secolul trecut s-a descoperit la Romula (Reșca, raionul Caracal) un fragment de cărămidă pe care s-a scris un hexametru grecesc cu următoarea recomandație: „Învață după Homer ordinea evenimentelor din războiul troian". (Τοῦ Τρωικοῦ πολέμου καθ Ὁμηρ[ον μάνθανε τάξιν] Primul editor al acestui document sublinia „scopul pedagogic" al acestui vers, de o mare importanță pentru istoria educației în țara noastră; era o primă foaie a unui manual dispărut, folosit într-o școală pentru tineretul din Romula, în al cărui program de studii se citau poemele homerice" [23]. Alte știri epigrafice arată că în acest oraș veniseră mulți soldați și colonișți greco-orientali, sirieni, care întrebuințau scrierea greacă paralel cu cea palmireniană [24].

La orașe și în centrele rurale dezvoltate economic, un rol însemnat în răspîndirea scrisului și a unor elemente de cultură îl dețineau colegiile cu caracter profesional. Erau asociații constituite din meșteșugari-lemnari (*fabri*), postăvari *(centonarii)* etc. Colegiile posedau un fel de „cluburi", în care membrii se adunau pentru discuții, serbări, banchete, sacrificii, audierea unor cursuri libere etc. Clădirea clubului purta denumirea de *schola* [25]. Aici se păstra arhiva de contabilitate, așa cum rezultă dintr-o tăbliță cerată, pe care sînt trecute cotizațiile și alimentele consumate de un colegiu, la un banchet [26].

Prin meseria lor, unii meșteșugari erau obligați a fi știutori de carte, ca, de pildă, *lapidarii* (gravori de inscripții) [27]. Ca și pictorii, ei cunoșteau bine mitologia greco-romană și, pentru lucrările lor figurative, se foloseau de albume-schițe. Multe sculpturi și picturi parietale, expuse în sanctuare sau în alte locuri publice, constituiau material didactic pentru însușirea unor cunoștințe de mitologie și de istorie, chiar și pentru analfabeți. Este de asemenea necesar a menționa faptul că atît la greci, cît și la romani, inscripțiile frumos gravate pe piatră

și expuse în temple sau în piețe se foloseau și ele ca material pentru citit. Templul și preoții nu au avut nici un rol în răspîndirea scrisului și a elementelor de cultură laică. Pe lîngă sanctuare nu existau școli, iar funcțiile sacerdotale se îndeplineau de cei bogați. Educația religioasă urmărea înfricoșarea maselor și ținerea lor în întuneric.

În secolul III e.n., religiile au contribuit în largă măsură la răspîndirea misticismului și a inculturii printre cei exploatați. Slujitorii acestor religii dețineau tainele cultului și-i încredințau pe adepți că bogăția, mîntuirea și fericirea se găsesc numai dincolo de mormînt.

La sate, chiar și în rîndul oamenilor cu stare materială, învățămîntul era foarte slab dezvoltat. Satul din Dacia romană este cunoscut numai prin pietrele de mormînt ale marelui proprietar și ale veteranului împroprietărit. Cei ce doreau a învăța să citească și să scrie mergeau la oraș sau în lagărul soldaților.

Centrele militare, însă, au avut un rol pozitiv în ceea ce privește răspîndirea științei de carte și a unor elemente de cultură, fiindcă soldații erau obligați a învăța cel puțin scris-cititul. Istoricul Polybiu ne informează că, încă din epoca Republicii romane, „ordinele" în armată se transmiteau numai în scris. Așa se explică descoperirea în castrele din Dacia a unor cărămizi ce au servit ca material de scris pentru soldați.

La Muzeul din Deva, se păstrează o cărămidă descoperită la Sarmizegetusa, pe care este scris de trei ori alfabetul latin și numai ultima dată este dus pînă la capăt [28]. Tot astfel, pe o cărămidă aflată în băile castrului roman de la Gherla întîlnim o interesantă scriere soldățească. Ea conține numele scris stîngaci al unor soldați cărămidari, de origină romană, celtică și tracă, care făceau exerciții de a scrie întregul alfabet [29]. Din lagărul de la Porolissum (Moigrad, raionul Zalău) provine o inscripție de pe o cărămidă, în textul căreia autorul se declară fericit că i s-a oferit prilejul de a scrie *(occasion [em] nanc (c) tus [sum] scrib (endi)*, dar stîngăcia de condei îi lasă indescifrabilă o mare parte din text [30]. Ca veterani, soldații duceau știința de carte la sate, unde, datorită pregătirii lor intelectuale, erau preferați în posturile administrative.

★

Materialul de scris cunoscut în perioada sclavagistă pe teritoriul patriei noastre era, în general, cel folosit și în alte părți. Papirul adus din Egipt constituia un material de scris scump și pretențios, așa încît se folosea numai în administrație și de cei bogați. Sulul de papir descoperit recent la Mangalia, într-un mormînt, datează, după cît se pare, din secolul IV î.e.n. Din cauza slabei sale conservări, încă nu a fost reconstituit și descifrat. Cu excepția celor aflați la Herculanum (Italia), papirul de la Mangalia este singurul exemplar descoperit pînă acum pe teritoriul Europei. Pe materiale dure (piatră, lut, metal etc.) se scria numai în cazuri rare și aceste materiale nu se foloseau ca material didactic în școală. Se mai puteau utiliza plăcuțe de lemn lustruit și coaja unor copaci, materiale perisabile, ce nu au rezistat

intemperiilor. Istoricul Dio Cassius vorbește de o scrisoare latinească a burilor, zgîriată de ei pe o mare ciupercă de pădure și trimisă lui Traian [31]. Se pare însă că este vorba de burii germanici, nu de cei din Dacia.

Avem suficiente dovezi că pe teritoriul Daciei cel mai răspîndit material de scris îl constituiau tăbliţele cerate (*tabulae ceratae* sau *pugillares*). Dovada o aduc cele 25—30 atari exemplare găsite în galeriile părăsite ale minelor de aur din Munţii Apuseni și unele reprezentări sculpturale. Larga lor răspîndire se datorește prezenţei bradului și a producţiei bogate de ceară din Dacia, apoi ușurinţei de a pregăti un asemenea material de scris. Ceara curată de albine se întindea într-un strat subţire pe o plăcuţă de lemn închisă într-o ramă. Pe ceara puţin încălzită scria cu un condei de metal, de os sau de lemn dur (*stilus*). Mai multe tăbliţe se puteau lega între ele și constituiau adevărate dosare. Pe tăbliţe se puteau folosi toate tipurile de scriere (cursivă, crucială, capitală etc.), iar eventualele greșeli se corectau ușor, prin netezirea cerii. Două sculpturi puţin cunoscute, ne prezintă școlari cu atari materiale de scris.

La *Germisara* (Geoagiu, raionul Orăștie), pe o piatră de mormînt, apar portretele unei familii romane, între care și un copil; acesta ţine în mîna dreaptă două condeie de scris (*stili*), iar în cea stîngă o pungă de piele sau de stofă (*crumena*), destinată păstrării rechizitelor școlare [32]. Mai clară și mai sugestivă este o scenă sculptată pe un mare medalion de piatră (înalt de 86 cm), descoperit în cimitirul de la *Micia* (Veţel, lîngă Deva) [33]; în grupul defuncţilor, întîlnim și aici un școlar care poartă în mîna dreaptă un condei mare, iar în cea stîngă o pungă patrulateră din care iese vîrful unui alt condei; în această mică mapă el mai ţinea și tăbliţele cerate pentru scris. Raritatea acestor reprezentaţii în repertoriul sculptural funerar al Daciei dovedește că nu avem de-a face cu un motiv stereotip pentru indicarea copilului, ci cu unii școlari decedaţi în timpul frecventării școlilor de scris-citit. Este de reţinut faptul că în săpăturile arheologice de la noi s-au descoperit sute de *stili* executaţi în metal și os; mulţi fiind ciopliţi în lemn, au putrezit.

★

Despre *sistemele de educaţie și despre metodele pedagogice* aplicate în Scythia Minor și în Dacia romană, deși nu știm nimic precis, presupunem că au fost aceleași ca în alte părţi ale lumii greceşti și romane [34]. Metodele pedagogice romane, ca și cele greceşti, erau de natură pasivă, se bazau pe memorizare și pe imitaţie și nu stimulau emulaţia colectivă. Picturile murale de la Pompei și Herculanum arată folosirea coerciţiunii urmată de biciuirea elevului leneș sau recalcitrant [35].

Materialele arheologice oferă posibilitatea identificării unor școli de grad elementar în Scythia Minor și în Dacia romană. Ele erau particulare (*ludus litterarius*) și conduse de un *magister*, care preda scris-cititul, recitarea și puţine noţiuni de aritmetică [36]. Cînd atari școli

nu existau într-o localitate, sarcina de a învăța pe copii revenea părinților sau unui sclav *(paedagogus)* [37].

A doua treaptă a învățământului („secundară sau medie") o formau școlile gramaticilor *(Grammaticus Latinus și Graecus)* din orașele mari, lăsate tot pe seama unor particulari. La acestea aveau acces copiii celor bogați, studiile aprofundate constituind un privilegiu al elitei [38]. Atari școli au existat în orașele grecești și, după toate probabilitățile, și în unele orașe din Dacia, ca Sarmizegetusa și Apulum [39].

Grammaticus citea și comenta textele grele din poeții clasici, făcea exerciții de gramatică și de declamație. Comentarea *(enarratio)* se extindea și asupra unor interpretări de natură istorică, geografică, mitologică etc. Se pare că la atare curs se referă versul grecesc de pe cărămida din Romula (vezi mai sus), care ar constitui un document în legătură cu existența unei atari școli. Școlile superioare nu au existat în cele două provincii.

În Scythia Minor și în Dacia, școala și educația au avut un caracter de clasă. Copiii erau crescuți în spiritul superiorității intelectuale și fizice a grecului sau romanului față de „barbarul" local, disprețuit și din cauza analfabetismului său. Școala și pregătirea intelectuală formau apanajul celor bogați. Cei fără avere, intrau încă de copii în procesul muncii istovitoare, disprețuită de clasa parazitară.

NOTE

1. J. OEHLER, în *Pauly-Wissowa, Readencycl, VI,* col. 2004 și urm.; H. I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité,* ed. IV, Paris, 1958, p. 151 și urm.; M. ROSTOVTSEFF, *The Social and Economic History of the Hellenistic World,* Oxford, 1941, vol. III, p. 1395 și 1588; J. DELORME, *Gymnasion, Etude sur les monuments consacrés à l'éducation en Grèce, 1960.*
2. J. OEHLER, *Op. cit.,* col. 1998, Cf. același, în Pauly-Wissowa, Readencycl, V, vol. 274 și urm.
3. *Suppl. epigr. graecum,* II, 461, Cf. V. PÎRVAN, *Histria VII, București,* 1923, p. 26 și urm. *(în Memorii, Academia Română, Secția Istorie,* ser. III, t. II, 1).
4. *Mărturii adunate și analizate* de EM. POPESCU, în *Studii și Cercetări de Istorie veche,* VII, 3—4, 1956, p. 343 și urm. și *Dacia N. S.,* IV 1960, p. 273 și urm.
5. V. PÎRVAN, *Dacia II,* 1925, p. 208.
6. V. PÎRVAN, *Histria IV,* București, 1916, p. 688 (Analele Academiei Române, Memorii, Secția de Istorie, t. XXXVIII și EM. POPESCU, *Studii și cercetări istoria veche,* 1956, p. 345 și urm.
7. EM. POPESCU, *Op. cit.,* p. 347 și urm. și *Istoria Romîniei,* București, vol. I, p. 203.
8. EM. POPESCU, *Op. cit.,* p. 349 și urm.
9. EM. POPESCU, *Op. cit.,* p. 351 și urm. și *Dacia N. S. IV,* p. 273 și urm.
10. *Recent strînse și analizate* de IORGU STOIAN, Tomitana. *Contribuții epigrafice la istoria cetății Tomis,* București, 1962, p. 171 și urm.

11. IORGU STOIAN, *Op. cit.*, p. 66 și urm., 174 și urm.
12. V. PIRVAN, *Gerusia din Gallatis*, București, 1920, p. 14 și urm. (Analele Academiei Romîne, t. XXXIX, Memorii, Secția de istorie).
13. T. SAUCIUC-SĂVEANU, *Dacia, IX, X*, 1945, p. 275 și urm.
14. *Istoria Romîniei*, I, p. 435 și urm. (D. TUDOR).
15. H. I. MARROU, *Op. cit.*, p. 412 și urm.
16. *Idem*, p. 392 și urm.
17. CIL. III, p. 948, tab. IX (din 23.X.163 e.n.) ; p. 948, tab. X (din 20.V.164 e.n.) și p. 949, tabl. XI (data pierdută). Plata acestei munci făcută în bani și alimente era foarte scăzută, cf. D. TUDOR, *Istoria sclavajului în Dacia romană*, București, 1957, p. 136 și urm.
18. CIL. III, p. 940, tab. VII (din 16.V.142 e.n.) și p. 959, tab. XXV (din 4.X.160 e.n.) : actum Kanab(is) leg(ionis) XIII g(eminae) ; cf. și D. TUDOR, *Op. cit.*, p. 168 și urm.
19. D. TUDOR, *Op. cit.*, p. 117 și urm.
20. *Idem*, p. 126 și urm. Atari școli speciale pentru sclavi apar sub Tiberiu (14—37 e.n.) cf. O. NAVARRE, în Daremberg-Saglio, *Dictionnaire des Antiquités, IV*, 1, p. 272 ; W. ENSSLIN, în *Pauly-Wissowa, Readencycl., XVIII*, 2, col. 2204 și H. I. MARROU, *Op. cit.*, p. 360 și urm. Nu ne stă la îndemînă lucrarea lui S. L. Mohler, *Slave Education in the Roman Empire, în Transactions of the American Philology Association*, 1940, p. 262 și urm.
21. CIL. III, p. 950, tab. XIII (din 28. III. 167 e.n.), cf. D. TUDOR *Op. cit.*, p. 108 și urm.
22. CIL. III, 181, 1182 ; 1573 și D. TUDOR, *Op. cit.*, p. 91 și urm., 108 și urm.
23. GR. G. TOCILESCU, *Homer la Reșca*, București, 1897 și *Fouilles et recherches archeologiques en Roumanie*, Bucarest, 1900, p. 97 și urm.
24. D. TUDOR, *Oltenia romană*, ed. a II-a, București, 1958, p. 168.
25. R. CAGNAT, în *Darenberg-Saglio, Op. cit.*, IV, 2, p. 1120 și V. CHRISTESCU, *Viața economică a Daciei romane*, Pitești, 1929, p. 78 și urm.
26. CIL. III, p. 952, tab. XIV (data pierdută) și D. TUDOR, *Istoria sclavajului*, p. 170 și urm., din *schola* s-a format în unele limbi romanice (franceză, italiană, spaniolă), în secolul IV e.n., termenul „școală" dat instituției de învățămînt (école-scola). În limba noastră cuvîntul „școală" reprezintă un împrumut tîrziu și apare prima dată în scrierile lui Dosoftei.
27. CIL. III, 1346, 1601 și 7895.
28. CIL. III, 8077, 10 și *Istoria Romîniei*, I, p. 436 și urm. (D. TUDOR).
29. I. I. RUSSU, în *Acta Musei Napocensis*, nr. 10 (sub tipar).
30. CIL. III, 1635, 4, La Drobeta (T. Severin), se făceau exerciții de scris și în limba greacă ; D. TUDOR, *Oltenia romană*, p. 389, nr. 51 și 52. Acolo, soldatul Aurelius Iulianus conducea o echipă de 60 cărămidari și însemnă pe o cărămidă acest fapt. Cf. D. TUDOR, *Op. cit.*, p. 263 și 389, nr. 48.
31. Dio Cassius, LXVIII, 8.1.
32. N. GOSTAR, *Contribuții la cunoașterea regiunii Hunedoara*, Deva, 1956, p. 81 și urm.
33. C. DAICOVICIU și H. DAICOVICIU, *Ulpia Traiana* (Sarmisegetuza romană), București, 1962, p. 27 și urm.

34. C. BARBAGALLO, *Lo stato e l'istruzione publica nell'impero romano*, Catania, 1911; G. RAUSCHEN, *Das griechisch-römische Schulwesen zur Zeit der ausgehenden Heidentums*, 1901; L. HAHN, *Über das Verhältnis von Staat und Schule in der römischen Kaiserzeit*, in Philologus, 76, p. 176 și urm.; ZIEBARTH, S. V. SCHULEN, în *Pauly-Wissowa, Readencyclopedia, II*, 2 col. 758 și urm. și H. I. MARROU, *Op. cit.*, p. 366 și urm.
35. G. M. POZZO, *Storia della pedagogia e della filosofia ad uso degli istituti magistrali*, Roma, 1957, I, p. 3 și urm.
36. ZIEBARTH, *Op. cit.*, col. 764 și urm. și H. I. MARROU, *Op. cit.*, p. 361.
37. I. NAVARRE, în *Daremberg-Saglio, Op. cit.*, IV, 1, p. 271 și urm.; E. SCHUPPE, în *Pauly-Wissowa, Readencyclopedia XVIII*, 2, col. 2380.
38. H. I. MARROU, *Op. cit.*, p. 369.
39. C. DAICOVICIU și H. DAICOVICIU, *Op. cit.*, p. 28.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ РАБОВЛАДЕЛЬЧЕСКОГО ПЕРИОДА В SCYTHIA MINOR И РОМАНСКОЙ ДАКИИ

(Резюме)

Автор описывает и анализирует археологический материал (найденный в Дакии и в Scythia Minor), относящийся к вопросу воспитания и обучения в период рабовладельческого строя.

Анализируется несколько надписей, найденных в Histria, Tomis и Callatis; в них гимназий представлен как учебное заведение. Здесь же представлена и структура гимназия.

Восковые таблички показывают, что в Дакии рудокопы были неграмотными. В то же время приучали грамоте рабов, которые работали в государственной администрации. На территории Дакии найдены таблички-кирпичи с упражнениями для письма, чтения, а также для переписывания греческих и латинских стихов. На двух надгробных каменных плитах в Micia и Germisara изображены рабы с табличками и „ручками". Автор приходит к выводу том, что в Дакии были грамотными только представители эксплуататорского класса.

L'EDUCATION ET L'ENSEIGNEMENT DANS LA PERIODE ESCLAVAGISTE, EN SCYTHIE MINEURE ET DACIE ROMAINE

(Résumé)

L'auteur rassemble et interprète le matériel archéologique découvert en Dacie et en Scythie Mineure, relatif à l'éducation et à l'enseignement dans ces régions, à l'époque esclavagiste.

On analyse une série d'inscriptions découvertes à Histria, Tomis et Callatis, dans lesquelles le gymnase apparaît comme institution éducative, avec une organisation propre (selon le même système que dans le reste du monde grec).

Les tablettes cirées démontrent qu'en Dacie, les travailleurs des mines d'or étaient analphabètes. En échange, les esclaves empolyés dans l'administration d'état possédaient certains éléments de culture. Nous possédons sur le territoire de la Dacie, plusieurs briques avec des exercices pour apprendre l'écriture et la lecture, ainsi que pour transcrire des vers grecs et latins. Sur deux pierres tombales, se trouvant à Micia et Germisara, sont représentés des esclaves avec des tablettes et des stylus entre leurs mains. En Dacie, l'instruction était répandue seulement au sein de la classe exploiteuse.

EDUCATION IN SCYTHIA MINOR AND ROMAN DACIA DURING THE SLAVE-OWNING SYSTEM

(Abstract)

The author collects and interprets the archaeological finds discovered in Dacia and Scythia Minor, and bearing on education in the slave-owning system in the area.

An analysis is made of a series of inscriptions brought to light at Histria, Tomis, and Callatis, all of which show that the gymnasium, as an educational institution, was organized the same as in the rest of the Greek world.

Wax-coated tablets prove that the people working in the gold mines of Dacia Province were illiterates, whereas the slaves employed in state administration had some very elementary education. Indeed, several bricks found show exercises destined for the teaching of reading and writing, and of transcription of some Greek and Latin verse. On two tombstones excavated at Micia and Germisara are represented slaves with tablets and styles in their hands. In Dacia, literacy spread solely among the ruling class.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

UNELE PROBLEME PRIVIND IMBUNĂTĂŢIREA PREGĂTIRII CADRELOR DIN SECTORUL AGRICOL *

Victoria deplină a socialismului la oraşe şi la sate a deschis posibilităţi largi şi pregătirii cadrelor necesare dezvoltării agriculturii la nivelul ştiinţei şi tehnicii moderne contemporane.

Pregătirea cadrelor din domeniul agriculturii se desfăşoară în prezent într-un ritm rapid, luînd un caracter de masă. Peste un milion de ţărani colectivişti şi muncitori din G.A.S. au urmat cursurile agrozootehnice de masă, fără a mai aminti de cei încadraţi în învăţămîntul agricol profesional, tehnic sau superior.

Pentru desfăşurarea unei munci eficiente în pregătirea cadrelor, Secţia de învăţămînt şi propagandă agricolă din cadrul Consiliului superior al agriculturii a organizat o sesiune, în luna ianuarie 1963, la care au participat cadre didactice şi un număr mare de invitaţi.

La această sesiune au fost prezentate unele referate privitoare la :

— amplasarea unităţilor de învăţămînt agricol ;

— organizarea şi desfăşurarea practicii didactice şi de producţie a elevilor ;

— organizarea, în scopul instruirii practice a elevilor, a gospodăriilor agricole didactice.

Pe baza acestor referate s-au purtat discuţii ample şi s-au făcut nenumărate propuneri.

Avînd în vedere îmbunătăţirile care trebuie aduse învăţămîntului profesional şi tehnic în privinţa calificării viitoarelor cadre, în primul referat prezentat s-a menţionat că :

— În procesul de pregătire profesională a cadrelor din agricultură nu trebuie mers pe linia specializării înguste, ci pe profile largi de profesii, care corespund cerinţelor actuale legate de complexitatea procesului de producţie din unităţile agricole socialiste.

— Repartizarea unităţilor de învăţămînt să fie făcută pe regiuni, în raport cu nevoile fiecăreia şi cu specificul zonal. Această repartizare a şcolilor deschide organelor de conducere din cadrul secţiei de învăţămînt a Consiliului superior al agriculturii perspective largi asupra muncii pe care trebuie s-o desfăşoare din punct de vedere organizatoric şi economic.

Privitor la dezvoltarea reţelei şcolare, în referat se subliniază că numai în anul 1963 s-au acordat sumele necesare construirii a 300 săli de clasă, creării a încă 2770 locuri în internate, lărgirii spaţiului cantinelor şcolare cu încă 870 locuri şi construirii a 33 ateliere şcolare etc.

Altă problemă care a fost abordată a fost aceea a stabilirii numărului de elevi

* Articol întocmit pe baza referatelor şi discuţiilor ce au avut loc la sesiunea organizată de Secţia de învăţămînt şi propagandă din cadrul Consiliului superior al agriculturii, la 25—26 ianuarie 1963.

pentru fiecare tip de școală. Experiența a arătat că școlile cu un număr mare de elevi nu pot asigura o instruire completă, deoarece aglomerarea elevilor pe locul de muncă împiedică desfășurarea activității în bune condiții în ateliere, laboratoare sau la practică.

Pentru acest motiv, la sesiune, în cadrul discuțiilor, s-a stabilit că numărul corespunzător de elevi în școlile profesionale de mecanici agricoli să fie fixat între 240 și 400 elevi, iar în școlile tehnice de alte specialități între 400 și 600 elevi.

În pregătirea elevilor trebuie respectat unul din principiile de bază ale pedagogiei socialiste — *îmbinarea teoriei cu munca practică în producție.*

Propunerile făcute, în legătură cu pregătirea și repartizarea absolvenților direct în producție, au arătat că școala trebuie să dea o astfel de pregătire, care să îngăduie viitoarelor cadre, după terminarea studiilor, să poată efectua o activitate complexă, bazată pe un orizont larg de cunoștințe și pe deprinderi practice temeinice. Instruirea practică a viitorilor tehnicieni cere o muncă bine organizată și îndrumată, deoarece tehnicienii agricoli din cadrul unităților socialiste, așa cum s-a subliniat și în discuții, trebuie să cunoască probleme complexe, de fitotehnie, agrotehnică, organizarea terenului ș.a. Mecanizatorii, cărora li se încredințează în producție mașini și utilaje tehnice agricole de mare valoare, trebuie să cunoască exploatarea, întreținerea, repararea și gospodărirea lor, în așa fel, încît ele să fie utilizate cu întreaga lor capacitate de lucru, pentru a obține rezultate în muncă din ce în ce mai bune.

Un alt referat s-a ocupat cu *problemele de bază ale instruirii practice a elevilor.* Ilustrînd caracterul unitar al procesului de învățămînt, așa cum este el reflectat în planurile și programele școlare, referentul a arătat sarcinile ce se desprind pentru școală, și anume: pregătirea a 15 000 de mecanizatori agricoli, a circa 1 000 maiștri mecanici agricoli și a cca. 9 000 tehnicieni etc.

În vederea lărgirii orizontului profesional al elevilor la nivelul științei și tehnicii moderne și a asigurării unui profil cît mai larg viitorului tehnician a fost subliniată importanța *dirijării practicii de către cadrele didactice de specialitate.* Referatul a prezentat cele două etape distincte ale practicii — „practica didactică" și „practica în producție".

Precizîndu-se scopul fiecăreia, s-a arătat că practica didactică se desfășoară în cîte o zi pe săptămînă, în scopul lărgirii curente a cunoștințelor teoretice și legării cu producția. Elevii trebuie să-și însușească cunoștințele teoretice de bază, priceperile și deprinderile necesare pentru meseria în care vor lucra.

În cea de-a doua formă — a „practicii în producție" — care se desfășoară „continuu", pe etape lungi, ei trebuie să-și perfecționeze aceste deprinderi la nivelul muncitorilor și tehnicienilor fruntași. Pentru aceasta va fi necesar să efectueze un ciclu de producție de un an (în anul IV de studii).

În discuții s-a arătat importanța legării teoriei cu practica, a găsirii celor mai bune metode și procedee de instruire a elevilor în producție, în așa fel, încît viitorii absolvenți să corespundă cerințelor impuse de dezvoltarea continuă a producției agricole socialiste din țara noastră.

Procesul instructiv-educativ din școlile tehnice se bazează pe unitatea indestructibilă dintre planurile de învățămînt și programele școlare, pe de o parte, și pe o justă împletire a teoriei cu practica, pe de alta.

În domeniul agriculturii, caracterul practic al învățămîntului trebuie să fie asigurat printr-un număr variat de lucrări, care vor contribui la înțelegerea unor operațiuni tehnico-științifice, precum și

la însușirea unor priceperi și deprinderi de a lucra cu diferite unelte, mașini sau mecanisme.

Însușirea diferitelor operații manuale, va prilejui întărirea sistemului nervos și muscular, a priceperii de a executa variate operații de muncă, asigurînd astfel dezvoltarea fizică și psihică a elevilor.

În învățămîntul agricol, o primă cerință este ca practica elevilor să se bazeze pe munca productivă, care să aibă o valoare social-utilă, exprimată în „indici concreți" și accesibilă lor.

Practica în producție, indiferent de locul sau de timpul în care se desfășoară, urmărește scopuri bine determinate. Printre obiectivele de bază pe care trebuie să le realizeze școala, în procesul instruirii și educării tinerelor cadre din agricultură, este și *formarea conștiinței socialiste, a unei atitudini noi față de muncă.*

Prin munca productivă pe ogoare, în vie, în livadă, în G.A.S. și G.A.C. sau în gospodăria didactică, elevii pot să-și desăvîrșească deprinderile de muncă, să-și aprofundeze și să-și consolideze principiile și metodele agrotehnice înaintate.

În legătură cu aceste probleme, la sesiune s-au făcut următoarele propuneri :

a. Practica să constituie un proces instructiv-educativ unitar, nediferențiat ca formă și conținut, în conformitate cu programa școlară.

b. Pentru că practica didactică se desfășoară în mod curent, în etape scurte, în gospodăria școlară, în laborator, pe terenul experimental etc., iar cea de producție în etape continue (luni, ani), s-a propus ca prima să fie definită *practica curentă,* iar cea de-a doua, *practica continuă.*

Această propunere s-a făcut avînd în vedere că termenii de „didactic" și „în producție" nu exprimă nici logic și nici din punct de vedere lingvistic același lucru.

Pentru desfășurarea în mod judicios a „practicii curente", ce are ca scop fixarea cunoștințelor teoretice predate la lecții, s-a arătat că ziua de practică nu trebuie organizată în ultima zi a săptămînii, așa cum procedează unele școli, ci prin rotație, în toate zilele săptămînii. Ziua de practică trebuie să constituie „o etapă" în care elevii din clasa respectivă, terminînd un capitol important din materia de specialitate, să poată trece la executarea lucrărilor respective conform programei școlare sau a planului de producție, în cazul cînd lucrările fac parte din acest plan. Experiențele făcute de către Institutul de științe pedagogice în această privință arată că cele mai bune rezultate se obțin atunci cînd lucrările curente nu depășesc durata de 3—4 ore.

În organizarea practicii trebuie avute în vedere următoarele :

— Practica să aibă loc sub îndrumarea și controlul profesorului de specialitate.

— Practica să se facă pe baza unor instructaje speciale, în urma cărora elevii să-și poată valorifica cunoștințele teoretice și să ajungă la generalizări valabile pentru procesul de producție.

— La sfîrșitul unor lucrări de specialitate, după ce elevii și-au completat toate datele în caietele de practică, se recomandă să fie făcute unele verificări verbale sau scrise. Experiența ne-a dovedit că cele mai bune rezultate le dau „lucrările scrise", însoțite de o verificare practică legată de tehnologia lucrărilor, de organizarea lor, de planificare, de normare și de execuție. În acest fel, se va putea verifica în ce măsură elevii cunosc și pot aplica, pe baza cunoștințelor teoretice, toată succesiunea operațiunilor.

— Lucrările să fie notate. Împreună cu alte note ce vor fi atribuite elevilor pe baza modului în care și-au însușit și aplicat practic unele cunoștințe, a felului în care se achită de anumite sarcini în

timpul producției, aceste note să constituie un mijloc de apreciere trimestrială.

— Profesorul care răspunde de practica elevilor este bine să aibă un caiet de practică, în care să-și noteze problemele legate de aceasta, pe baza cărora va completa registrul de practică al clasei.

În cadrul cercetărilor efectuate la Școala horticolă de la Valea Călugărească, s-a folosit un registru de practică, care conținea următoarele rubrici:

1. Obiectul (la care se referă practica) . . . . . .
2. Lucrarea efectuată . . . . . .
3. Locul de muncă . . . . . .
4. Numărul elevilor prezenți: băieți . . . . fete . . . . . .
5. Utilajul folosit . . . . . .
6. Numărul de ore efectuate . . .
7. Practica efectuată pe bază de instructaj . . . . . .
8. Comportarea elevilor . . . . .
9. Felul cum și-au însușit operațiunile: complet, incomplet, clar, confuz.
10. Deprinderi însușite: în folosirea utilajului, în executarea lucrărilor.
11. Cazuri pozitive și negative . . .
12. Atitudinea față de muncă și de bunul obștesc . . . . . .

Semnătura prof. instructor

Rubricile respective sînt completate în așa fel încît ele reflectă situația reală a stadiului de pregătire a elevilor, a procesului instructiv-educativ din această perioadă.

Aceste registre înlocuiesc, oarecum, fișele de producție din industrie, dînd posibilitatea unei permanente cunoașteri a problemelor practicii. Ele constituie un ghid orientativ și pentru profesorul diriginte, de felul în care își desfășoară elevii activitatea în producție etc.

În discuții s-a arătat că în cercetările întreprinse timp de aproape trei ani la Școala horticolă de la Valea Călugărească, aplicînd sistemul de instruire alternativă a elevilor, responsabilitatea instruirii practice curente a fost încredințată unui profesor de specialitate, *care era încadrat și ca diriginte al clasei respective*[1]. În acest fel profesorul diriginte a avut un rol important în ceea ce privește pregătirea elevilor, atît teoretică cît și practică. *Planul de practică curentă* nu trebuie să fie o copiere a datelor din programa școlară, ci el trebuie adaptat în raport cu scopul urmărit de școală, cu activitățile ce trebuie să fie efectuate de către elevi etc.

Activitatea cu caracter oarecum de sezon din agricultură constituie uneori un impediment pentru organizarea lucrărilor practice, de aceea planificarea lucrărilor „practicii curente" cuprinde o serie de probleme.

În discuții, s-au făcut referiri și la „practica continuă". Această etapă, care cuprinde circa 25% din timpul destinat problemelor instruirii practice a viitorilor tehnicieni, ridică unele probleme. De pildă, deși școlile horticole se găsesc în zone în care predomină un anumit specific horticol: în unele legumicultura, cum ar fi școala de la Dragomirești de Vale; în altele viticultura — Valea Călugărească, Odobești etc.; pomicultura la Voinești reg. Ploiești, iar altele au specific mixt — Blaj, Turda etc. — toate au același plan de învățămînt și aceeași programă școlară. Acești elevi fiind instruiți conform acestui plan și acestei programe, omogene pentru toate școlile, la toate specialitățile, vor întîmpina unele greutăți în momentul trecerii lor în

[1] D. Roman: *Unele concluzii privind instruirea practică a elevilor din școlile horticole*, Revista de pedagogie nr. 3/1962.

producție (în gospodăriile agricole socialiste).

Pentru remedierea acestui fapt s-a propus: să fie păstrat în cadrul programelor școlare profilul larg de cunoștințe al meseriilor; să se acorde o atenție deosebită dezvoltării nivelului tehnic și științific al elevilor în perioada „practicii curente", iar în perioadele „practicii continui" elevii să aprofundeze problemele de specialitate, ajungînd pînă la specializare. Pentru aceasta, practica în ultimul an școlar se impune cu necesitate. De asemenea, în școlile din zone cu un specific de producție specializat, practica continuă să fie organizată în așa fel, încît la obiectele de specialitate să se poată aplica o programă maximă, iar pentru celelalte discipline o programă minimă. Astfel, elevii vor avea o orientare completă, vor fi buni cunoscători ai problemelor agrotehnice de care vor avea nevoie în exercitarea meseriei. În acest fel, de pildă, absolvenții Școlii legumicole de la Dragomirești-Vale, repartizați în bazinul Dîmbovița-Argeș, vor putea să facă față cerințelor privind cultivarea legumelor, iar absolvenții Școlii horticole de la Valea Călugărească, vor face față nevoilor producției viticole din zona Dealul Mare etc.

În acest scop se cere:

a) o cunoaștere justă din partea conducerii școlilor și a cadrelor de specialitate a specificului gospodăriilor din care provin elevii și în care vor munci după absolvire; b) planificarea muncii pe întreaga perioadă de practică să fie făcută după un plan bine stabilit, în raport cu planul de producție al gospodăriei c) fixarea de la începutul anului școlar a tehnicianului sau inginerului care răspunde de instruirea elevilor în practica curentă și continuă; d) îndrumarea și controlul elevilor în timpul practicii, editarea unor îndrumătoare metodice (ghiduri) pentru instructorii de practică, a căror pregătire trebuie să devină o sarcină permanentă. O deosebită importanță o au în acest scop cercetătorii din stațiunile experimentale ale Institutului central de cercetări agricole și cei din producție, din gospodăriile în cadrul cărora se instruiesc elevii.

În legătură cu planul experimental de învățămînt pentru școlile tehnice horticole, privind practica anului IV, la sesiune s-au făcut următoarele propuneri:

— Vacanța de iarnă să fie prelungită de la 2 la 5 săptămîni (în luna decembrie și o parte în ianuarie). Prin aceasta s-ar ajunge la reducerea trimestrului I de la 14 săptămîni la 11 săptămîni și la înlocuirea unei perioade de producție mai puțin aglomerată, cu o altă perioadă bogată în activități utile.

— Trimestrul al II-lea să rămînă așa cum se prezintă, de 11 săptămîni, iar trimestrului al III-lea să i se adauge, la cele 7 săptămîni, 3 săptămîni luate din trimestrul I, mărindu-se astfel la 10 săptămîni. Pregătirea și susținerea examenelor finale urmează să aibă loc numai după această perioadă. În felul acesta, anul IV s-ar prelungi pînă la 12 iulie. Prin această măsură se vor echilibra mai bine eforturile elevilor, se va putea înlocui perioada cu mai puțină activitate productivă, din lunile decembrie-ianuarie, cu o perioadă bogată în lucrări agricole variate. Organizarea practicii pe întreg ciclul de producție, într-o gospodărie, creează elevilor posibilitatea de a cunoaște o serie de probleme de specialitate și sub aspectele organizatorice și de planificare a producției. De asemenea, elevii lucrînd efectiv în producție alături de colectiviști, la încadrarea lor în producție nu va mai fi nevoie de o nouă perioadă de adaptare — de o pregătire psihologică și profesională.

În cel de-al treilea referat a fost prezentat *modul de organizare a gospodăriilor agricole didactice.*

Avînd în vedere că instruirea și educarea noilor cadre din sectorul agricol

este coordonată și îndrumată de către Secția de învățămînt și propagandă agricolă din C.S.A., conducerea acestei secții a prezentat un plan de organizare a *gospodăriilor didactice model*, pe lîngă fiecare unitate de producție profilată corespunzător școlii respective.

Planul prevede ca fiecare gospodărie să posede circa 200 ha de teren, repartizat pe sectoare-tip. Gospodăria didactică trebuie să aibă un plan de producție și să facă parte integrantă din gospodăria școlii.

Fiecare unitate de acest fel, s-a arătat în referat, va poseda pentru practica elevilor următoarele sectoare de producție: un sector fitotehnic și de plante de nutreț; un sector pomicol; un sector viticol; un sector legumicol; un sector de creșterea animalelor.

Această organizare a fost propusă în vederea satisfacerii optime a cerințelor instruirii practice a elevilor din cadrul tuturor unităților agricole socialiste. Din acest punct de vedere, gospodăria didactică corespunde întocmai, ea fiind o unitate agricolă rentabilă, *multilateral dezvoltată*, în cadrul căreia elevii, în timpul celor trei ani ai „practicii curente", își vor putea forma priceperile și deprinderile necesare de muncă.

În ceea ce privește sectoarele amintite din cadrul gospodăriei, de fiecare sector de producție va răspunde cîte un profesor de specialitate din școală. Aceste gospodării didactice ar urma să ia ființă începînd cu anul școlar 1963/1964. Discuțiile ce au avut loc pe marginea acestui referat au arătat justețea acestor măsuri subliniind importanța gospodăriei didactice. Astfel, participanții au menționat că:

— Instruirea elevilor în cadrul gospodăriei didactice le dă posibilitatea de a se forma multilateral — pe baza unui larg profil — în toate sectoarele producției agricole.

— Elevii își însușesc o serie de cunoștințe despre planificarea și organizarea lucrărilor practice conform cu cerințele programei.

— Gospodăria didactică este un izvor permanent de noi și noi cunoștințe, un mijloc de experimentare a tuturor ipotezelor de cercetare.

— În cadrul gospodăriei elevii pot urmări și studia toate culturile din cadrul tuturor sectoarelor, pe care nu întotdeauna le întîlnesc în alte gospodării, precum și felul în care se împletesc unele cu altele; ei participă direct la problemele de organizare, planificare și normare etc.

— Viitorii tehnicieni vor putea astfel să cunoască preocupările fiecărui sector de activitate, în așa fel încît să poată răspunde cu cinste sarcinilor pe care le au de rezolvat în etapa actuală de dezvoltare a economiei țării noastre.

În legătură cu pregătirea cadrelor tehnice s-a arătat că *tehnicianul din agricultură* va trebui să cunoască biologia și agrotehnica tuturor plantelor agricole, inclusiv culturile irigate, aplicarea îngrășămintelor, măsurile privind protecția plantelor, măsurile modului de organizare și de mecanizare a procesului de producție din acest sector.

Tehnicianul horticol, în general, trebuie să cunoască aceleași probleme. În domeniul horticol, o atenție deosebită trebuie acordată agrotehnicii pomilor, viței de vie, legumelor, producerii materialului săditor, procesului de vinificație, folosirii mașinilor în toate sectoarele din domeniul horticulturii și organizării acestui proces de producție.

Tehnicianul veterinar trebuie să fie un bun cunoscător al problemelor legate de cunoașterea raselor de animale domestice, de selecție și reproducere, al problemelor legate de alimentație, de măsurile de igienă a animalelor, de combatere a bolilor, de mecanizarea producției în zootehnie, de organizare a procesului de producție animală.

Pentru obținerea unor rezultate bune în ceea ce privește instruirea și educarea elevilor din domeniul agriculturii, în cadrul gospodăriilor didactice etc., trebuie să existe o colaborare strînsă între școală și conducerea unităților de producție și de cercetare. La sesiune au fost date ca exemplu în acest sens școlile de la Miniș, Blaj, Valea Călugărească, Fălticeni și altele.

Instruirea practică a elevilor trebuie făcută în colectiv. In legătură cu explicațiile teoretice ce au loc în cadrul instructajelor, al demonstrației și al însușirilor primelor deprinderi, s-a arătat că acestea se fac la început frontal. Elevul își desfășoară apoi munca individual — fiecare execută în cadrul instructajului curent lucrarea, așa cum i-a fost demonstrată, așa cum a învățat. Unele greșeli comise de elevi în timpul activităților practice se corectează de către profesorul-instructor, care analizează greșelile, dînd indicațiile necesare pînă ce se convinge că elevii și-au însușit deprinderile de muncă etc.

Pentru o justă instruire practică a elevilor, în cadrul gospodăriei didactice, referatele prezentate au indicat lucrările ce trebuie efectuate de elevi.

★

Concluziile care s-au desprins din referatele menționate, precum și din discuțiile purtate, au constituit un nou și important pas înainte în pregătirea cadrelor de muncitori și tehnicieni necesare agriculturii țării noastre. Sesiunea a arătat calea pe care trebuie să o urmeze învățămîntul agricol.

Prof. DIMITRIE D. ROMAN
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice — București

DESPRE METODICA DESFĂȘURĂRII UNOR LECȚII DE ECONOMIE POLITICĂ

Inainte de a trece la analiza organizării modului de predare a conținutului capitolului referitor la „Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție — baza relațiilor de producție socialiste", care trebuie realizat în cele două lecții prevăzute de programă, socotim utile cîteva considerațiuni preliminare menite să ușureze stabilirea sarcinilor instructiv-educative proprii capitolului.

In acest scop, este necesar să ne referim la conținutul și la importanța concretă a capitolului I în instruirea și educarea comunistă a elevilor, la locul pe care îl ocupă noțiunile capitolului în sistemul de cunoștințe în care se încadrează.

Dacă aruncăm o privire de ansamblu asupra problemelor prevăzute în programa de învățămînt la acest capitol, facem de la început constatarea că prin predarea lui este necesar să asigurăm înțelegerea unor noțiuni esențiale de economie politică socialistă.

Pe lîngă aceasta, conținutul capitolului ridică problema înțelegerii de către elevi a creșterii rolului conducător al P.M.R. pe măsura dezvoltării și consolidării proprietății socialiste.

Programa încadrează tema într-un sistem de cunoștințe bine precizat, și aceasta implică anumite cerințe instructiv-educative în organizarea și desfășurarea predării.

In primul rînd, predarea însăși a cunoștințelor trebuie realizată în așa fel, încît să se reflecte pe planul gîndirii logice a elevilor procesul istoric al apa-

riției, dezvoltării și consolidării relațiilor de producție socialiste, victoria deplină a acestora în R.P.R.

★

O analiză sumară a posibilităților de rezolvare a problemei repartizării pe lecții a volumului de cunoștințe și a succesiunii în predare, va arăta cît de temeinic trebuie să pregătească profesorul predarea capitolului respectiv.

Programa de economie politică și manualul pentru clasa a X-a — școala medie — prevăd predarea cunoștințelor despre proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, cu cele două forme ale ei, existente în prima fază a comunismului și a cunoștințelor despre proprietatea personală în socialism.

În continuare, în programă se prevăd noțiunile privind relațiile de producție în socialism.

Urmînd succesiunea indicată în programă, în predarea lecțiilor se întîmpină unele greutăți în dozarea cunoștințelor pe lecții, precum și greutăți psiho-pedagogice.

Prima greutate constă în aceea că este foarte dificil de rezolvat dozarea cunoștințelor pe lecții. În prima lecție este prea mult să se predea despre: proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție și cele două forme ale proprietății socialiste, adică în total aproximativ 6 pagini de manual, iar în a doua lecție este prea puțin să se predea despre: proprietatea personală în socialism și relațiile socialiste de producție, în total aproximativ 3 pagini de manual.

O altă împărțire, respectînd ordinea din manual, ar fi și mai nepotrivită, iar în sprijinul înjumătățirii unei probleme nu găsim argumente convingătoare.

Cea mai mare greutate pe care o ridică ierarhizarea problemelor din programă este că ea încalcă legăturile cele mai firești dintre cunoștințele din capitol.

Vorbind despre proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, ca bază a relațiilor de producție în socialism, și demonstrînd superioritatea ei față de proprietatea capitalistă, nu putem să nu vorbim și despre relațiile socialiste de producție, în comparație cu cele capitaliste.

Amînarea tratării relațiilor socialiste de producție la sfîrșitul lecției a doua, după proprietatea personală în socialism, nu ușurează însușirea conștientă de către elevi a problemelor, ci din contră o îngreunează prin amînarea ei într-un alt moment psihologic decît cel în care elevul este pregătit pentru înțelegerea acestor legături.

Ni se pare că aceste greutăți ar putea fi lichidate, dacă s-ar adopta repartizarea pe lecții a conținutului capitolului astfel:

1 — lecția întîia „Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție — baza relațiilor socialiste de producție";

2 — lecția a doua „Cele două forme ale proprietății socialiste. Proprietatea personală în socialism".

Succesiunea aceasta este propusă în cursul de economie pentru învățămîntul superior, partea a doua, ediția 1958, MIC, în „Economia politică", manual popular, de P. Nichitin, apărut în Editura politică, în 1960, precum și în „Curs elementar de economie politică" de I. A. Leontiev, apărut în Editura politică, în 1961.

Prin adoptarea acestei repartizări se asigură o legătură mai naturală și mai directă între cunoștințele capitolului și cele privind construirea bazei economice a socialismului în R.P.R., care o preced. Ea a fost experimentată timp de 2 ani — de autor — cu bune rezultate. Pentru această ordonare a materialului s-au pronunțat și majoritatea participanților la discutarea temei — în cadrul cursului de perfecționare a cadrelor didactice, ținut la Predeal, în vara anului 1961.

LECȚIA I

Subiectul lecției: Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, baza relațiilor socialiste de producție.

Scopul lecției: Înarmarea elevilor cu noțiunile privitoare la necesitatea și condițiile apariției proprietății socialiste, în vederea educării lor pentru a deveni participanți activi la dezvoltarea și consolidarea relațiilor de producție socialiste în etapa desăvîrșirii construcției socialismului în R.P.R.

Tipul lecției: Mixt.

Metode: Expunerea, conversația și demonstrarea graficelor.

Material didactic și bibliografic: Grafice, scheme, diagrame, fotografii etc.

Conținutul și desfășurarea lecției

Întrucît lecția aceasta a fost precedată de o lecție de recapitulare, la capitolul „Construirea bazei economice a socialismului în țara noastră" profesorul poate face trecerea la predarea primei lecții din capitol, pe două căi:

a — printr-o discuție cu elevii, în care aceștia sînt solicitați să dea răspunsuri la unele întrebări ca:

— în ce constau relațiile de producție socialiste?

— în ce constă importanța trecerii la etapa desăvîrșirii construcției socialiste în R.P.R.?

— în ce constă încheierea procesului de făurire a relațiilor de producție socialiste în întreaga economie a R.P.R.?

Ascultînd cu atenție răspunsurile elevilor, în vederea pregătiriii trecerii la lecția nouă, profesorul trebuie să manifeste o deosebită grijă, urmînd să realizeze legătura dintre vechi și nou, dintre cunoscut și necunoscut.

Procedînd astfel contribuie și la dezvoltarea gîndirii dialectice a elevilor.

Sintetizînd răspunsurile elevilor, profesorul poate să se folosească, în trecerea firească la lecția nouă, de generalizarea de la începutul capitolului din manual: „Baza economică a societății socialiste o constituie relațiile de producție socialiste, statornicite ca urmare a victoriei revoluției proletare". Relațiile de producție socialiste sînt radical deosebite de relațiile de producție capitaliste, în ceea ce privește forma de proprietate asupra mijloacelor de producție, relațiile dintre clasele sociale și formele de repartiție;

b — trecerea la lecția nouă se mai poate face și pe o cale care apelează la legături mai îndepărtate stabilite de gîndirea elevilor.

De pildă, prin conversație cu elevii se poate stabili că societatea omenească se bazează pe un sistem de relații de producție; că sistemul relațiilor de producție constituie baza economică a societății; că la baza relațiilor de producție din societate stau relațiile de proprietate asupra mijloacelor de producție, care constituie elementul fundamental.

Ajuns aici profesorul poate continua cu ideile din manual, de la începutul primei probleme: „proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție".

După cum vedem, ambele căi sînt juste pentru că, deși pornesc diferit, ele se întîlnesc într-o concluzie comună care duce la un început similar al lecției, indiferent de calea aleasă pentru pregătirea ei. Rămîne la aprecierea profesorului care din cele două căi îi asigură o mai mare eficiență instructiv-educativă.

După anunțarea lecției noi, în vederea ușurării urmăririi ei de către elevi, este bine dacă profesorul notează pe tablă cele două probleme ale lecției:

1 — proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție;

2 — caracterul relațiilor de producție în socialism.

Notarea problemelor lecției pe tablă orientează pe elevi, mobilizează atenția și interesul lor pentru conținutul ei.

Este bine dacă, notînd problemele pe tablă, profesorul prevede ca pe măsura desfășurării lecției să poată pregăti și realiza un plan al ei.

Am arătat că lecția poate fi pregătită pe două căi. Indiferent pentru care din ele s-a hotărît profesorul, continuarea cere ca ideea sugerată elevilor — cu privire la deosebirea radicală dintre relațiile de producție socialiste și relațiile de producție capitaliste — să fie întărită și precizată prin sublinierea relațiilor care sînt determinante în modul de producție socialist.

În acest scop, se poate pune întrebarea: ce formează baza relațiilor de producție socialiste?

Acest început trezește interesul elevilor pentru lecție și determină un proces de gîndire activă în care elevii actualizează parte din noțiunile învățate încă de la începutul anului cu privire la faptul că fiecărui mod de producție îi corespunde o anumită formă de proprietate, că modului de producție socialist îi corespunde forma de proprietate socialistă asupra mijloacelor de producție.

Aceasta ușurează elevului înțelegerea că în fiecare orînduire socială există o formă dominantă de proprietate, — iar profesorului îi ușurează sarcina de a demasca, în lecție, pe calomniatorii marxismului, care afirmă că în comunism s-ar căuta să se desființeze orice proprietate.

După pregătirea psihologică a elevilor, realizată prin acest început al lecției, se cere ca ei să fie conduși în mod treptat — dar ferm — de către profesor, în sistemul de generalizări și diferențieri din lecție.

Fiindu-le lămurit că baza relațiilor de producție socialiste o formează proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, sînt create condițiile care să facă pe elevi să-și însușească și să-și consolideze cunoștințele — prin diferențieri — legate de necesitatea apariției proprietății socialiste — spre deosebire de celelalte forme de proprietate cunoscute pînă aici.

Ținînd seama că această problemă nu le este străină, deoarece au mai întîlnit-o în capitolul precedent, socotim că înțelegerea necesității istorice a apariției și dezvoltării proprietății socialiste asupra mijloacelor de producție se realizează pe o cale mai accesibilă dacă se folosește participarea activă a elevilor prin metoda conversației.

În cadrul acestei activități comune a profesorului cu clasa, este bine dacă prin răspunsurile formulate la întrebările puse se scoate în evidență că:

— în imperialism producția este concentrată în mîinile unui grup restrîns de mari proprietari, care exploatează mase uriașe de oameni ai muncii;

— pe această treaptă a dezvoltării capitalismului proprietatea capitalistă asupra mijloacelor de producție vine în contradicție cu caracterul tot mai social al forțelor de producție, ceea ce face inevitabilă înlocuirea ei cu proprietatea socialistă;

— calea spre această înlocuire este revoluția socialistă și instaurarea dictaturii proletariatului;

— după răsturnarea puterii politice a burgheziei, statul de dictatură a proletariatului lichidează proprietatea capitalistă și statornicește proprietatea obștească asupra principalelor mijloace de producție, baza relațiilor de producție socialiste.

Toate aceste răspunsuri își găsesc sintetizarea într-o generalizare: instaurarea proprietății obștești este o lege generală a construcției socialiste, valabilă pentru toate țările care trec de la capitalism la socialism.

Ierarhizarea ideilor, indicată mai sus, sugerează profesorului conținutul și succesiunea întrebărilor ce le pune elevilor.

Astfel se creează condiții ca profesorul, folosind cele arătate în conversația cu elevii, să contribuie la dezvoltarea spiritului combativ al acestora, la înțelegerea fundamentării necesității istorice a proprietății socialiste, la demonstrarea falsității teoriilor reacționare burgheze, care afirmă că proprietatea capitalistă ar fi veșnică. Este bine să se sublinieze că marxism-leninismul dovedește, în același timp, și falsitatea acelor teorii burgheze care pretind că în comunism dispare proprietatea în general.

Pentru a demonstra faptul că prin caracterul ei proprietatea socialistă se deosebește radical de proprietatea capitalistă asupra mijloacelor de producție, este bine ca profesorul să folosească procedeul tratării comparative a celor două forme de proprietate. In acest fel, contribuie la dezvoltarea convingerilor la elevi despre superioritatea proprietății socialiste față de proprietatea capitalistă asupra mijloacelor de producție, mobilizîndu-i în lupta pentru apărarea, consolidarea și dezvoltarea proprietății socialiste.

Această analiză comparativă făcută sub conducerea profesorului influențează pe elevi prin caracterul ei convingător și combativ și este bine să apară în schema de pe tablă, sub forma a două tablouri opuse, care să formeze în mintea elevilor imaginea a două lumi deosebite (vezi schema de la sfîrșitul lecției) — una în procesul lichidării ei, iar cealaltă în procesul dezvoltării ei spre idealul de veacuri al omenirii : *comunismul*.

In continuare, prin împletirea metodei conversației cu expunerea profesorului, se adîncesc și se consolidează cunoștințele privind cele două căi de apariție a proprietății socialiste, care au fost întîlnite de elevi la capitolul „perioada de trecere de la capitalism la socialism". Profesorului îi revine sarcina să explice elevilor că cele două căi de apariție a proprietății socialiste decurg din :

a) gradul diferit de concentrare a producției în capitalism ;

b) existența în capitalism a două forme de proprietate privată.

Prin conversație se stabilesc cele două căi de apariție a proprietății socialiste :

1 — naționalizarea principalelor mijloace de producție ;

2 — unirea de bunăvoie a micilor producători de mărfuri în cooperative de producție.

Este indicat ca profesorul să lămurească politica diferită a clasei muncitoare față de burghezie și față de diferitele straturi ale țărănimii.

In partea ultimă, prin conversație cu elevii, se reamintesc momentele istorice în care au apărut cele două forme de proprietate și se solicită de la elevi, în limita timpului disponibil, date și fapte care oglindesc procesul dezvoltării proprietății socialiste asupra mijloacelor de producție în general și deci și procesul dezvoltării relațiilor socialiste de producție.

In acest fel trecerea la problema a doua a lecției se face ca o continuare directă, și naturală, a primei probleme — ceea ce corespunde legăturii dialectice care există în realitate între forma de proprietate și caracterul relațiilor socialiste de producție.

Caracterul relațiilor de producție în socialism

In stabilirea legăturii primei probleme cu cea de-a doua, prin conversație cu elevii, este bine ca profesorul să adopte o succesiune corespunzătoare a aspectelor ce se cer întărite.

De pildă, se poate sublinia că :

— pe temelia proprietății socialiste asupra mijloacelor de producție apar și se dezvoltă relații de producție socialiste, care sînt relații de colaborare

tovărășească și de ajutor reciproc socialist între oamenii eliberați de exploatare;

— în fiecare orînduire social-economică relațiile de proprietate determină ansamblul relațiilor de producție în orînduirea respectivă. Și în orînduirea socialistă relațiile de proprietate socialistă asupra mijloacelor de producție determină esența și caracterul relațiilor de producție în socialism;

— proprietatea socialistă determină relațiile socialiste de repartiție, în interesul oamenilor muncii, după principiul: „de la fiecare după capacitatea sa, fiecăruia după munca sa".

Sintetizînd conținutul discuției cu elevii, este bine ca profesorul să scoată în evidență prin ce se caracterizează relațiile de producție socialiste, menționînd faptul că proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție deschide cîmp liber dezvoltării rapide neîntrerupte a forțelor de producție, într-un ritm înalt. Profesorul va cere de la elevi să demonstreze aceste afirmații cu date și fapte cunoscute de ei privind dezvoltarea producției. Pe acestea le va completa cu date actuale din documentele mișcării comuniste internaționale, din documente ale Partidului Muncitoresc Romîn, din materiale din reviste etc.

În dovedirea superiorității orînduirii socialiste, a faptului că socialismul va învinge în întrecere cu capitalismul, este indicat ca profesorul să folosească tablouri cu cifre privind întrecerea economică dintre socialism și capitalism. Asemenea tablouri este bine să urmărească întrecerea în perspectiva transformării ei și să poarte titluri mobilizatoare.

Iată, de pildă, un asemenea tablou:

„Socialismul învinge în întrecerea cu capitalismul"

Potrivit unor calcule făcute de unii economiști sovietici, volumul producției industriale și ritmul de creștere a producției celor două sisteme aflate în întrecere se va transforma aproximativ după cum urmează: *

Volumul producției industriale (în procente față de producția mondială)	1950	1960	1970	1980
sistemul mondial socialist	18	33	51	60
lagărul imperialist	77	56	37	29
alte țări	5	11	12	11
întreaga lume	100	100	100	100

Ritmul de creștere (în procente față de 1960)	1950	1960	1970	1980
sistemul mondial socialist	28	100	342	832
lagărul imperialist	68	100	146	234
alte țări	24	100	254	445
în medie	50	100	222	452

* după revista „Komunist" nr. 13/1961

Este bine dacă, orientînd atenția elevilor asupra calculelor pe care le prezintă și explicîndu-le intuitiv procesul transformării întrecerii, profesorul apelează în momentul potrivit la sentimentul patriotic al elevilor, printr-o referire la contribuția patriei noastre la această întrecere.

Arătînd elevilor că, în anul 1965, în volumul producției globale industriale mondiale, sistemul mondial socialist va da 51%, față de 33%, în 1960, în timp ce lagărul imperialist va da în 1970 numai 37%, față de 56%, în 1960, este bine ca profesorul să le arate elevilor că la această schimbare a raportului de forțe în domeniul economic își va aduce contribuția și patria noastră, și prin ea și fiecare dintre cei care astăzi învață cum va trebui să construiască mîine comunismul. Prin eforturile înmănuncheate cu cele ale tineretului din țările socialiste, tineretul nostru va contribui ca aceste cifre să fie transformate în realități concrete, vii, ale lumii noi, comuniste.

În acest fel profesorul reușește să creeze un climat favorabil pentru întrebările pe care le va pune spre a obține ca elevii să arate care va fi contribuția Republicii Populare Române la victoria în întrecerea pașnică a socialismului cu capitalismul, solicitînd date din documentele Congresului al III-lea al P.M.R., cunoscute de ei.

Aceste date contribuie la educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, la educarea sentimentului mîndriei de a fi cetățean al R.P.R., stat al puternicului lagăr al socialismului.

Iată cum, într-un sistem nou de legături și în cadrul unei anumite alternanțe, cunoștințele vechi nu numai că se consolidează — dar ele capătă funcții noi educative, ca cele arătate mai sus. Pentru a îndeplini aceste funcții trebuie ca datele pe care le solicităm de la elevi să caracterizeze multilateral societatea noastră. Asemenea date privesc: producția globală industrială, ritmul mediu anual de creștere, creșterea necontenită a productivității muncii etc.

După prezentarea acestor materiale, este bine ca profesorul să sublinieze că ritmul rapid de creștere este o lege a dezvoltării societății socialiste, ca rezultat al transformărilor revoluționare înfăptuite pe o parte însemnată a globului, și care determină o grăbire a cursului întregii istorii universale. Acest ritm rapid face ca timpul să lucreze pentru noi, el constituind o chezășie a victoriei rapide și depline a sistemului economic socialist, în întrecerea economică cu capitalismul.

În continuare, profesorul — pe baza documentelor Congresului al III-lea al P.M.R. — va arăta că în R.P.R. au crescut forțele de producție ale țării, s-au lărgit și consolidat relațiile de producție socialiste în toate ramurile economiei naționale; că „în R.P.R. a fost creată baza economică a socialismului", precum și baza tehnico-materială, subliniindu-se obiectivul principal al planului economic pe anii 1960—1965.

Profesorul trebuie să scoată în evidență că un asemenea nivel de producție nu poate fi obținut decît pe baza lărgirii și consolidării relațiilor de producție socialiste.

Dezvoltînd această idee, este bine să se explice elevilor că numai prin revoluția socialistă și prin statornicirea relațiilor de producție socialiste se descătușează forțele creatoare ale celor ce muncesc, creînd stimulente în dezvoltarea largă a inițiativei creatoare a maselor. Ajuns aici, este bine ca profesorul să conducă pe elevi la înțelegerea faptului că cea mai înaintată clasă a societății

12.

— clasa muncitoare — este cea mai interesată în progresul societății și devine clasa conducătoare. Ca urmare, partidul clasei muncitoare devine forța conducătoare în stat.

Prin acest șir de generalizări reușim să convingem încă o dată pe elevi de ce clasa muncitoare devine clasa conducătoare în orînduirea socialistă. Totodată, pregătim înțelegerea de către elevi a unor fenomene noi ce apar în socialism — ca de pildă cele referitoare la întrecerea socialistă, la caracterul muncii în socialism etc., — pe care le vor întîlni în capitolele următoare.

Prin prezentarea unor cifre bine alese din planul de perspectivă al R.P.R., noi ușurăm elevilor reprezentarea tabloului viitorului luminos al patriei noastre și determinăm la elevi o atitudine activă față de acest viitor.

Intrucît mărețele sarcini care stau în fața oamenilor muncii se exprimă în dezvoltarea impetuoasă, multilaterală, a patriei noastre, dezvoltare în care rolul determinant îl deține dezvoltarea forțelor de producție, în partea finală a lecției este indicat ca profesorul să explice elevilor că forțele de producție continuă să fie elementul cel mai mobil al producției în socialism. Ele se dezvoltă mai rapid decît relațiile de producție, care pot rămîne în urmă.

Această rămînere în urmă a relațiilor de producție socialiste nu duce însă la un conflict între ele și forțele de producție, datorită faptului că în socialism nu există clase care să opună rezistență mersului înainte al societății. Înarmat cu cunoașterea legilor economice obiective și sprijinindu-se pe activitatea creatoare a maselor, statul socialist ia măsuri pentru perfecționarea continuă a forțelor de producție.

Această precizare o cere urmărirea legăturii dialectice dintre forțele și relațiile de producție socialiste, care se impune în practica predării. Elevii ar pune, în tot cazul, întrebări dacă în socialism relațiile de producție pot, sau nu, deveni o frînă în dezvoltarea forțelor de producție. De aceea este mai bine să lămurim noi problema, înainte ca ea să apară în mintea elevilor.

Profesorul trece apoi la fixarea cunoștințelor, pe baza următoarelor întrebări:

1 — care sînt condițiile obiective care duc la necesitatea apariției proprietății socialiste, bază a relațiilor socialiste de producție?

2 — în ce constă superioritatea relațiilor de producție socialiste, față de relațiile de producție capitaliste?

Pe baza cunoștințelor expuse și consolidate în lecție, împreună cu elevii, se formulează următoarea concluzie:

„Relațiile de producție socialiste, avînd la bază proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, se caracterizează prin colaborarea tovărășească și ajutorul reciproc socialist al oamenilor eliberați de exploatare, prin repartiția produselor în interesul oamenilor muncii, după principiul socialist al repartiției".

*

La sfîrșitul expunerii, cele două probleme de bază ale lecției apar completate în schema de pe tablă, astfel:

Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție

1. constituie baza relațiilor de producție socialiste,

2. se caracterizează prin aceea că mijloacele de producție aparțin oamenilor muncii,

3. superioritatea proprietății socialiste asupra mijloacelor de producție, față de proprietatea privat-capitalistă.

Superioritatea proprietății socialiste asupra mijloacelor de producție

— mijloacele de producție aparțin societății ; proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție corespunde caracterului social al forțelor de producție

— în socialism proprietatea socialistă dă curs liber dezvoltării forțelor de producție ale societății.

.....

.....

față de proprietatea privat-capitalistă asupra mijloacelor de producție

— mijloacele de producție aparțin indivizilor, grupelor, claselor, care le folosesc pentru exploatarea altor indivizi, grupe sau clase.

— proprietatea privat-capitalistă frînează dezvoltarea forțelor de producție.

.....

.....

Caracterul relațiilor de producție în socialism

1. Dominația exclusivă a proprietății socialiste asupra mijloacelor de producție.

2. Eliberarea oamenilor muncii de exploatare și stabilirea unor relații de colaborare tovărășească și de ajutor reciproc socialist.

3. Repartizarea produselor în folosul oamenilor muncii.

LECȚIA a II-a

Subiectul lecției : Cele două forme ale proprietății socialiste. Proprietatea personală în socialism.

Scopul lecției : Constă în a face pe elevi să înțeleagă necesitatea obiectivă a existenței celor două forme de proprietate socialistă în prima fază a comunismului, esența lor comună, în vederea educării elevilor în spiritul participării active la apărarea și dezvoltarea proprietății socialiste în etapa desăvîrșirii construcției socialismului în R.P.R.

Tipul lecției : Mixt.

Metode : Expunerea, conversația, demonstrarea graficelor și a schemelor.

Materialul didactic și bibliografic : Grafice, scheme, texte din documente etc.

Conținutul și desfășurarea lecției

Prima parte a lecției este consacrată verificării cunoștințelor referitoare la tema: proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție.

Cu acest prilej, elevii vor răspunde la următoarele întrebări :

1. în ce constă superioritatea relațiilor de producție socialiste față de relațiile de producție capitaliste ?

2. Congresul al III-lea al P.M.R. cu privire la încheierea procesului de făurire a relațiilor de producție socialiste.

Astfel formulată prima întrebare, ea se leagă și pregătește pe cea de-a doua. Luate la un loc, cele două întrebări formează o unitate și cer o contribuție creatoare din partea elevilor în răspunsuri.

Pe baza răspunsurilor elevilor, profesorul formulează concluzia scurtă a celor expuse, prin care pregătește, în același timp, și noțiunile din lecția nouă.

Din cele studiate pînă acum, rezultă că procesul construcției socialiste se bazează pe acțiunea unor legi generale, comune tuturor țărilor care pășesc pe drumul socialismului. Una din aceste legi generale este lichidarea proprietății capitaliste și instaurarea proprietății obștești asupra mijloacelor de producție, baza relațiilor de producție socialiste.

Se notează pe tablă cele două probleme ale lecției:

1. cele două forme ale proprietății socialiste în prima fază a comunismului;

2. proprietatea personală în socialism.

Acest procedeu de a trece la lecția nouă se face în cazul în care problema celor două căi de apariție a proprietății socialiste nu s-a tratat în prima lecție. În acest caz începutul lecției a doua se organizează avînd ca subproblemă lămurirea celor două căi de apariție a proprietății socialiste, pe calea analizată de noi în acest material — în prima lecție.

În situația în care profesorul s-a hotărît pentru tratarea acestei subprobleme în prima lecție din capitol — atunci în conversația din momentul verificării cunoștințelor intră și întrebarea referitoare la conținutul acestei subprobleme. În acest caz, după pregătirea lecției, se face trecerea la lecția nouă, făcîndu-se apel la cunoștințele elevilor în două forme:

a) plecînd de la afirmația generală: „În prima fază a comunismului proprietatea socialistă există sub două forme...", sau:

b) „după cum arată experiența istorică a țărilor lagărului socialist, proprietatea socialistă există sub două forme în prima fază a comunismului..."

După aceasta urmează anunțarea lecției noi, notarea problemelor pe tablă și trecerea la analiza primei probleme.

Prima formă de trecere la lecția nouă face apel la cunoștințele elevilor din lecțiile anterioare, și acest aspect este scos pe prim plan în gîndirea lor. Cealaltă formă face apel la experiența practică cunoscută de elevi și ca atare pe primul plan al gîndirii elevilor realitatea istorică ce se dezvoltă sub ochii lor. Ambele procedee considerăm că sînt juste.

★

Cele două forme ale proprietății socialiste în prima fază a comunismului.

Pe baza discuțiilor pregătitoare, se trece la clarificarea și la adîncirea problemelor de pînă aici.

Conținutul primei probleme din lecție poate fi însușit de elevi, sub conducerea profesorului, folosindu-se următoarele procedee:

1. Se pleacă de la o formulare generală care să conțină faptul că cele două forme de proprietate sînt variante ale proprietății socialiste și că ele exprimă specificul căilor pe care clasa muncitoare și țărănimea muncitoare ajung la socialism și apoi la comunism.

După aceasta problema se analizează prin despărțirea ei în două subprobleme:

a) cele două forme ale proprietății socialiste în socialism;

b) cele două tipuri de întreprinderi socialiste determinate de existența celor două forme de proprietate.

În cadrul primei subprobleme se arată ce cuprinde proprietatea de stat și proprietatea cooperatist-colectivistă, folosind lectura capitolului I din Constituția R.P.R., după care se arată în ce constă trăsătura distinctivă a proprietății de stat (ca proprietate a întregului popor, reprezentat prin statul socialist) față de proprietatea cooperatist-colectivistă (care este proprietatea colectivelor de oameni ai muncii). De aici se poate trage ușor concluzia că deosebirea dintre cele două forme de proprietate are la bază deosebirea în ceea ce privește gradul lor de maturitate, de socializare a mijloacelor de producție. În acest moment al lecției este bine ca profesorul să urmărească dezvoltarea convingerilor la elevi cu privire la faptul că proprietatea de stat reprezintă forma superioară a proprietății socialiste.

Urmează apoi cea de-a doua subproblemă, legată de prima:

Existența a două forme de proprietate socialistă determină existența a două tipuri de întreprinderi socialiste.

În primul rînd, întreprinderile de stat: uzine, fabrici, mine, căi ferate, întreprinderi comerciale, bănci etc.

În al doilea rînd, întreprinderi cooperatist-colectiviste: gospodării agricole colective, cooperative meșteșugărești, cooperative de consum etc. Se subliniază încă o dată esența comună a celor două forme de proprietate și se trece apoi la analiza asemănărilor și deosebirilor dintre întreprinderile de stat și întreprinderile proprietate cooperatist-colectivistă.

*

2. Un alt procedeu care mai poate fi folosit este și acela că, plecînd de la afirmația cu privire la existența celor două forme de proprietate în prima fază a societății comuniste, se trece imediat la caracterizarea pe rînd a fiecărei forme de proprietate cu întreprinderile corespunzătoare ei, fără a face două subprobleme.

Iată cum s-ar putea desfășura lecția după acest procedeu:

Proprietatea de stat se caracterizează prin aceea că este proprietatea întregului popor — reprezentată prin statul socialist.

În țara noastră, conform cap. 1 din Constituția R.P.R., proprietatea de stat cuprinde: ...(se enumeră conținutul proprietății de stat).

În continuare este indicat să se scoată în evidență procesul istoric al dezvoltării neîntrerupte a proprietății socialiste de stat, proces ce se manifestă în principal prin următoarele:

— creșterea continuă a forțelor de producție ale țării, a fondurilor fixe și a producției globale industriale și pe ramuri.

Prin conversație cu elevii și pe bază de lectură, se demonstrează cu cifre și cu fapte dezvoltarea proprietății de stat la noi în țară. Este bine dacă profesorul se folosește de documentele Congresului al III-lea al P.M.R. și de alte documente ale P.M.R. în care sînt cele mai actuale date.

O asemenea selecționare a textelor ușurează legătura dintre cunoștințe, educă la elevi trăsăturile morale ale omului nou, patriotismul fierbinte, dorința lor de a contribui la realizarea programului desăvîrșirii construcției socialiste în patria noastră.

În continuare, este indicat să se arate creșterea însemnată a proprietății de stat și în agricultură, folosindu-se cele mai noi date.

Se trece apoi la explicarea proprietății cooperatist-colectiviste. Se arată că în R.P.R., conform Constituției, în proprietatea cooperatist-colectivistă intră... (se enumeră conținutul proprietății cooperatist-colectiviste).

Apoi se vorbește elevilor despre sporirea neîntreruptă a proprietății obștești, a cooperativelor de producție, cu sprijinul statului, dîndu-se cifre și fapte.

Pot fi folosite diagramele corespunzătoare din „Breviarul statistic al R.P.R.", și din alte publicații.

Este bine dacă, în acest moment, folosind cifrele reproduse de elevi privind dezvoltarea gospodăriei obștești a G.A.C., se subliniază faptul că aceasta a fost creată prin munca colectivă a colectiviștilor — sub conducerea și cu participarea clasei muncitoare, cu sprijinul multilateral acordat de statul socialist. Această subliniere ajută elevii să înțeleagă legătura dintre dezvoltarea proprietății de stat și cea cooperatist-colectivistă, precum și rolul determinant al proprietății de stat.

Concluzia generală de la sfîrșitul acestei părți din lecție arată creșterea economiei socialiste în R.P.R., a relațiilor de producție socialiste. Pe baza Documentelor Congresului al III-lea al P.M.R. se arată că: economia socialistă cuprinde astăzi întreaga industrie, transporturile, comerțul, sistemul financiar și de credit, agricultura.

Se ridică problema dacă nu s-ar putea renunța la demonstrarea cu ajutorul graficelor, a cifrelor și a faptelor. Considerăm că nu se poate renunța — chiar dacă se ajunge la unele repetiții — deoarece aici datele și faptele au funcția de a ilustra că atît proprietatea de stat, cît și cea cooperatist-colectivistă nu rămîn neschimbate. În cursul dezvoltării lor au devenit cu totul altele nu numai sub raport cantitativ, ci și calitativ.

Urmărind realizarea sarcinilor instructiv-educative propuse, este bine să se arate elevilor care sînt condițiile social-istorice obiective care îndreptățesc să se scoată în evidență unitatea de conținut a celor două forme de proprietate (care duce la trăsături comune) și deosebirile dintre ele, subliniindu-se care este semnificația social-economică a acestor asemănări și deosebiri. Se analizează apoi trăsăturile comune care determină unitatea de conținut a celor două forme de proprietate.

În continuare, se enumeră deosebirile dintre cele două forme de proprietate, așa cum sînt prevăzute în manual și este bine dacă se explică elevilor că proprietatea de stat are rolul determinant, motivîndu-se și de ce.

★

După o asemenea urmărire a legăturilor economice reale — indiferent de varianta aleasă — rezultă clar că această prezentare istorică a fenomenelor este calea care lărgește orizontul cultural al elevilor, le ridică nivelul științific-teoretic și îi pregătește pentru munca activă în desăvîrșirea construcției socialismului în patria noastră.

În continuare, este bine ca profesorul să scoată în evidență necesitatea apărării proprietății socialiste, decurgînd din faptul că reprezintă temelia de neclintit a orînduirii socialiste. Este bine ca aici să fie folosite citate din literatura beletristică. În acest fel cunoștințele devin mai convingătoare.

În încheierea acestei probleme, este recomandabil să se ia atitudine față de caracterul fals al teoriilor ideologilor burghezi, reformiști și revizioniști, care proslăvesc proprietatea capitalistă și „ponegresc" în fel și chip proprietatea socialistă, în primul rînd proprietatea socialistă de stat, îndemnînd la lichidarea ei.

Proprietatea personală în socialism

Profesorul începe explicarea acestei probleme prin a arăta că, în condițiile socialismului, proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție condiționează și determină existența proprietății personale a membrilor societății socialiste.

Analizînd ce cuprinde proprietatea personală în socialism, este bine să se arate cum o parte din produse, compusă din obiectele de consum, este repartizată oamenilor muncii după cantitatea și calitatea muncii depuse de fiecare și devine proprietate personală a acestora, fiind destinată consumației individuale. Procedînd în acest fel, ușurăm elevilor înțelegerea că singurul izvor al creșterii și dezvoltării proprietății personale în socialism este dezvoltarea proprietății socialiste, că numai alături de proprietatea socialistă se dezvoltă proprietatea personală a celor ce muncesc.

Este de asemenea ușor de înțeles de elevi că proprietatea personală în socialism se bazează pe muncă, și nu pe exploatare. Făcînd această constatare este bine să se precizeze că Marx și Engels au arătat că sînt împotriva proprietății private asupra mijloacelor de producție acumulate prin exploatarea celor mulți, și nu împotriva proprietății personale agonisite prin muncă cinstită. „Comunismul — se spune în Manifestul Partidului Comunist — nu răpește nimănui posibilitatea de a-și însuși produse sociale, el înlătură doar posibilitatea ca prin această însușire să fie subjugată munca străină".

În continuare, se explică ce cuprinde proprietatea personală în socialism. Se precizează că gospodăria personală a colectivistului se prezintă ca o formă deosebită a proprietății personale în socialism și se subliniază că pe măsura dezvoltării gospodăriei obștești, a gospodăriei agricole colective, gospodăria auxiliară a colectivistului își va pierde treptat importanța.

Notă: în pregătirea acestor lecții este bine dacă profesorul privește continuarea realizării lor și în cadrul altor forme de activitate sau al altor obiecte. De pildă, se poate lua legătura cu dirigintele clasei ca într-o oră de dirigenție să se facă proiecții cu diafilmele: „Din bogățiile patriei noastre" — partea I și partea a II-a. „Agricultura în R.P.R." etc., — împletind această formă de activitate cu lectura unor texte selecționate din lucrări cunoscute de elevi de la obiectul limba romînă. Într-o altă oră de dirigenție se poate prezenta o temă despre modul în care pot contribui elevii la apărarea și dezvoltarea proprietății socialiste.

★

După expunerea lecției, planul de probleme notat pe tablă apare dezvoltat în schemă astfel:

Cele două forme ale proprietății socialiste existente în prima fază a comunismului.

a) *Proprietatea de stat*
— Proprietate a întregului popor, formă superioară a proprietății; rol conducător în economie.

b) *Proprietatea cooperatist-colectivistă*
— Proprietate a unei colectivități de oameni ai muncii.

} Se dezvoltă în strînsă legătură

— Trăsăturile comune și deosebirile dintre cele două forme de proprietate (se așază separat în schemă asemănările, și separat deosebirile — așa cum s-au analizat în cuprinsul lecției).

— Necesitatea apărării proprietății socialiste și contribuția elevilor la dezvoltarea ei.

Proprietatea personală în socialism

— Izvorul proprietății personale în socialism este dezvoltarea proprietății socialiste.

— Congresul al III-lea al P.M.R. despre dezvoltarea proprietății personale în R.P.R.

Fixarea cunoștințelor se poate axa pe următoarele probleme:

— Prin ce se caracterizează cele două forme ale proprietății socialiste în R.P.R.?

De unde decurge necesitatea apărării și dezvoltării proprietății socialiste în R.P.R.?

— În ce constă proprietatea personală în socialism?

— Ce legătură există între proprietatea personală și proprietatea socialistă?

Prof. TEODOR SPERDEA
Orșova

SĂ FOLOSIM CURTEA ȘCOLARĂ PENTRU ACTIVITATEA DE CULTURĂ FIZICĂ

În regimul nostru democrat-popular se acordă o deosebită atenție tuturor factorilor care pot contribui la ridicarea continuă a nivelului de trai material și cultural al oamenilor muncii, la întărirea sănătății lor.

Printre măsurile luate în vederea dezvoltării multilaterale a copiilor și tineretului se înscriu și acelea privind desfășurarea culturiii fizice în școală. Se constată că, datorită grijii permanente a statului, dezvoltarea fizică a copiilor de vîrstă școlară prezintă indici din ce în ce mai buni, activitatea de cultură fizică desfășurîndu-se în conformitate cu principiile pedagogice și cu metodica disciplinei respective.

La îmbunătățirea și perfecționarea posibilităților pe care le oferă școala pentru educația fizică a elevilor, o contribuție importantă o poate da curtea școlară, în care elevii își petrec o parte din timpul lor liber.

Curtea școlii trebuie să ofere elevilor condiții de recreație, de destindere fizică, de înveselire, care să compenseze lipsa relativă de mișcare din timpul lecțiilor.

Trebuie să spunem că, deși au un rol însemnat, curților școlare nu li se acordă toată atenția cuvenită.

În pedagogia burgheză, curtea școlii nu constituia o problemă demnă de luat în considerare. De aceea, de multe ori, curțile școlilor erau lăsate în completă neîngrijire. Elevii se adunau în ele, angajîndu-se la trînte și jocuri nesupravegheate, lovindu-se, prăfuindu-se, rupîndu-și chiar hainele.

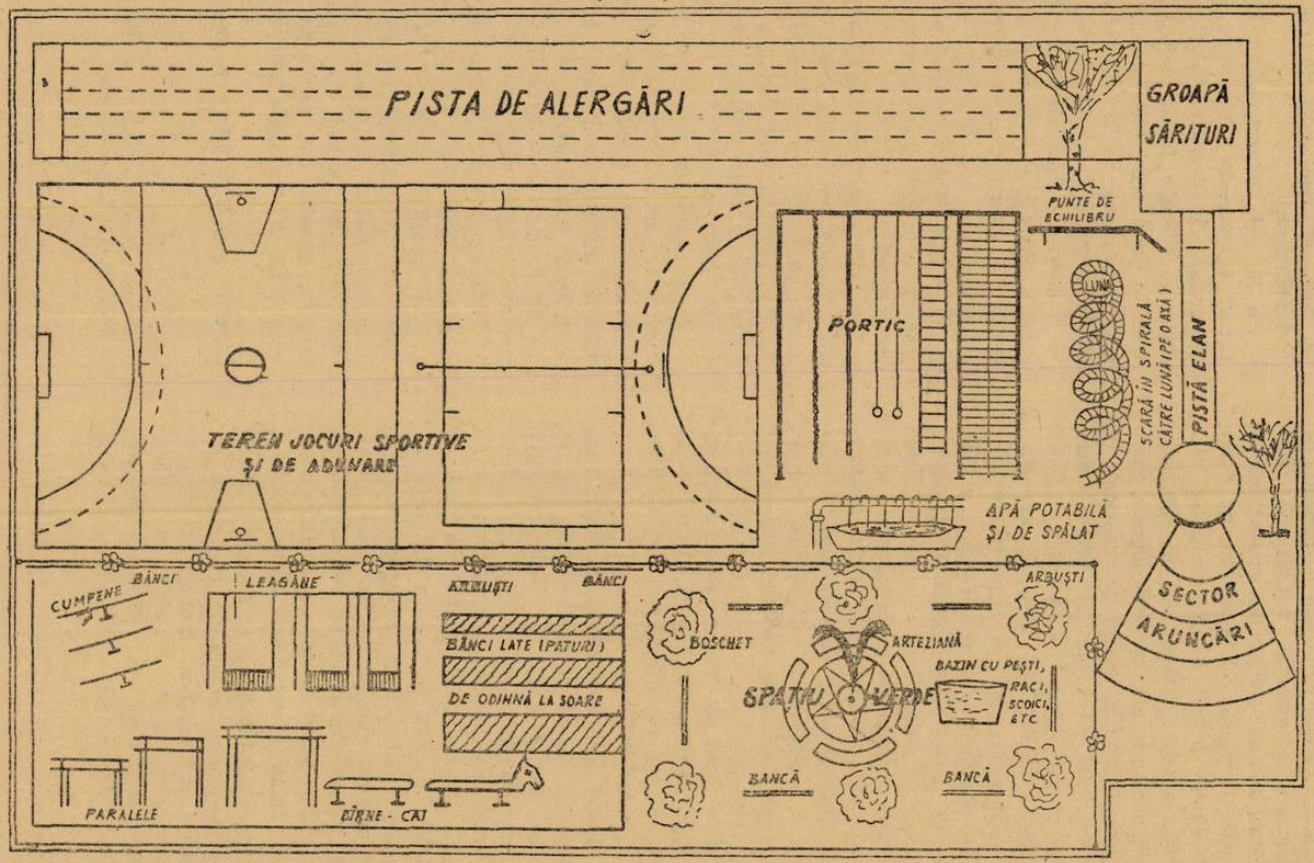
Spre a corespunde cerințelor educației comuniste, curtea școlii trebuie să îndeplinească o întreagă serie de condiții.

Mai întîi trebuie ca suprafața ei să fie nivelată și curată, să aibă verdeață, lumină și umbră suficientă, potrivit anotimpurilor și să ofere posibilități de odihnă și de joacă elevilor, dispunînd pentru aceasta de bănci, scaune lungi, pe care ei să poată sta la soare. Curtea școlii trebuie să fie amenajată astfel, încît să permită elevilor toată gama de mișcări solicitate de organismul lor în necontenită dezvoltare, în timpul recreațiilor, al activității sportive din cercuri și chiar al unor lecții de educație fizică ce se pot desfășura cu succes în aer liber.

În acest sens, este necesară o rațională împărțire a curții școlare pe porțiuni cu destinații precise, este necesară utilarea ei cu o aparatură bogată dar simplă, care să corespundă în totul scopurilor educației fizice a elevilor și care să țină seama de principiul respectării particularităților de vîrstă și de sex ale copiilor. Amenajarea curții școlare trebuie să fie deci adecvată și concepută pedagogic, pînă în amănuntele ei. Aparatura ei va avea, desigur, menirea de a atrage în mod liber pe copii în executarea diferitelor sisteme de mișcări, de a contribui la corectarea anumitor defecte de creștere, a ținutei incorecte, determinate de diferite activități, de poziția uneori incorectă în bănci etc.

Astfel, imaginea unei curți școlare bine organizate, care să corespundă tuturor cerințelor, oferind condiții de joc, de recreare, odihnă, destindere, mișcare, reconfortare, ar putea să se prezinte în felul următor: la mijloc va fi conturat, spre exemplu, locul (în formă de patrulater), unde, în anumite împrejurări, să se poată aduna toate sau o parte din clasele școlii. Pe margini, de jur împrejur, s-ar putea amplasa paralelele, prăjinile de

PLAN DE SISTEMATIZARE A CURȚII ȘCOLII PENTRU ACTIVITATEA SPORTIVĂ



cățărat, barele cu frînghii, punctul de aruncare a greutății, groapa cu nisip pentru sărituri, cumpenele, balansoarele și leagănele pentru cei mici, locul de jocuri cu diferite mingii, băncile de odihnă etc. Toate aceste porțiuni pot fi despărțite prin alei mai late sau mai înguste, mărginite de flori și arbuști de ornament.

Precizăm că multe din aceste obiective propuse se pot realiza prin mijloace proprii, cu ușurință. Așa, de exemplu: groapa pentru sărituri, bîrna pentru atletism, leagănele etc. pot fi realizate prin efortul școlii, fără investiții deosebite. Pentru înfăptuirea lor e nevoie de entuziasm, de inițiativă și de sprijinul comitetelor de părinți, al sfaturilor populare, al întreprinderilor care patronează școlile. În complexul curții școlare, amplasamentele de apă, fîntînile, desigur, nu pot lipsi.

Este lesne de înțeles că un astfel de tip de curte școlară poate oferi condiții propice atît educației fizice, cît și odihnei, reconfortării.

Într-o curte școlară neorganizată, neamenajată, elevii, simțind nevoia să se miște, să se joace, să facă ceva, pot ajunge la jocuri neadecvate, pot să se lovească, să se urce pe garduri, pe ziduri, să arunce cu pietre, să iasă pe străzi în calea vehiculelor. În astfel de condiții, chiar dacă pedagogii se află în mijlocul elevilor, nu se poate realiza mare lucru din punct de vedere educativ.

Într-o curte școlară organizată, adecvat utilată, elevii sînt atrași spontan, după preferințele lor, către un anumit tip de aparate și mișcări, care le impun ordine, disciplină și care îi ajută în procesul complex de recreație, de odihnă, de reconfortare, de călire a sănătății. Educatorii, aflîndu-se în mijlocul masei de elevi, au rolul doar să-i îndrumeze, să-i stimuleze.

Au început, desigur, să se facă propuneri și încercări de utilare a curților școlare. În general ele au în vedere orele de educație fizică, exercițiile sportive. În acest sens, idei interesante întîlnim în lucrarea lui B. Polikarpov, intitulată „Terenul sportiv școlar“ [1], în care se propun șase tipuri de terenuri sportive școlare, dîndu-se o serie de îndrumări cu privire la amenajarea, înzestrarea și întreținerea lor, atît în timpul verii, cît și în timpul iernii. Aceasta este incontestabil o lucrare care poate fi cercetată cu folos.

Avînd în vedere rolul complex pe care-l are de îndeplinit curtea școlii, vom ține seama ca în utilarea și în organizarea ei să fie respectate atît cerințele educației fizice, cît și cele generale, ale educării și dezvoltării copiilor.

Ținînd seama de importanța problemei, credem că organele de îndrumare și control, conducerile școlilor vor întreprinde măsuri pentru mobilizarea profesorilor în general, și îndeosebi a celor de educație fizică, în vederea trecerii la construcția noului tip de curte școlară.

Problema aceasta, a organizării pedagogice a curții școlii, noi am dezbătut-o și cu studenții Facultății de educație fizică de la Institutul pedagogic din București. Redăm, aci, unul din proiectele prezentate de studenți în legătură cu această cerință atît de importantă și care poate fi pe deplin satisfăcută.

Conf. univ. GHEORGHE T. DUMITRESCU

---

[1] V. Polikarpov: *Terenul sportiv școlar*, Ed. Tînăra gardă, 1952.

D E P E S T E H O T A R E

UNELE PROBLEME ALE EDUCAȚIEI ELEVILOR DIN U.R.S.S. IN SPIRITUL CODULUI MORAL AL CONSTRUCTORULUI COMUNISMULUI

Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. a marcat un moment important în mișcarea comunistă internațională și în procesul construcției comunismului în U.R.S.S.

Programul P.C.U.S., discutat și adoptat la acest Congres, constituie o dezvoltare creatoare și consecventă a învățăturii marxist-leniniste.

Una din sarcinile de bază care stă în fața societății sovietice, trasată de către Congresul al XXII-lea al P.C.U.S., este **formarea și educarea omului nou,** constructor conștient al comunismului. De aceea educația comunistă în general și educația tinerei generații, în special, capătă în această etapă o importanță deosebită.

Educația în spiritul moralei comuniste — latură componentă a educației comuniste — prezintă în momentul de față o importanță din ce în ce mai mare. Formarea sub raport moral este indispensabilă personalității omului comunist. Rolul factorului moral în societate devine o lege a construirii comunismului [1]. Tocmai de aceea problemele moralei și educației în spiritul moralei comuniste au fost dezbătute pe larg la Congresul al XXII-lea al P.C.U.S.

In programul P.C.U.S. se arată că morala comunistă cuprinde „principalele norme morale generale umane, elaborate de masele populare în decurs de milenii în lupta împotriva asupririi sociale și a viciilor morale. In dezvoltarea morală a societății are o deosebită importanță morala revoluționară a clasei muncitoare. In cursul construirii socialismului și comunismului, morala comunistă se îmbogățește cu noi principii, cu un nou conținut"[2].

Codul moral reprezintă o contribuție de seamă la dezvoltarea și îmbogățirea conținutului eticii marxist-leniniste, la dezvoltarea teoriei și practicii educației în spiritul moralei comuniste.

Codul moral al constructorului comunismului, sintetizînd și generalizînd experiența morală cu toată bogăția ei, cuprinde principiile de bază ale moralei comuniste. El nu exclude desigur regulile moralei nescrise, pentru că un cod nu poate cuprinde toată bogăția normelor și regulilor morale ale vieții. Dar el reprezintă o lege a vieții, care orientează conduita fiecărui om sovietic.

Desigur, așa cum arată V. Kolbanovski [3], trebuie să avem în vedere că există încă un decalaj între cerințele codului moral al constructorului comunismului și nivelul moral actual al societății sovietice.

---

1 M. G. JURAVKOV : *„Congresul al XXII-lea și unele probleme ale eticii"*, Probleme de filozofie, nr. 2/1962.

2 *„Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice", Congresul al XXII-lea al P.C.U.S.*, Ed. politică, 1962, p. 437.

3 V. KOLBANOVSKI : *„Codul moral al constructorului comunismului"*, Kommunist, nr. 15/1961.

Aceasta deoarece codul moral cuprinde normele cele mai înaintate — evident existente în experienţa morală a societăţii sovietice — dar încă negeneralizate definitiv. Acest lucru impune, din punct de vedere educativ, orientarea muncii de educaţie comunistă pe făgaşul ridicării nivelului moral al societăţii la nivelul cerinţelor normative ale codului moral; bazele acestui proces de apropiere — ce tinde spre identificare cu normele moralei comuniste — se pun în procesul instructiv-educativ ce se realizează în şcoală.

Orientarea în această direcţie a muncii educative e necesară pentru că principiile codului moral nu reprezintă un ideal îndepărtat, ci sînt cerinţe actuale, ce stau în faţa omului sovietic. Nu numai omul care va trăi după anul 1980 se va călăuzi după ele, ci şi omul care trăieşte în actuala fază de construire a societăţii comuniste trebuie să-şi călăuzească activitatea, convingerile şi conduita după ele[4].

Programul P.C.U.S. şi codul moral al constructorului comunismului ridică în faţa şcolii, pentru educaţia tinerei generaţii, multiple sarcini — cu diverse aspecte. Pentru găsirea celor mai bune căi de realizare a acestor sarcini, specialiştii sovietici din domeniul pedagogiei, poartă discuţii menite să îmbunătăţească munca de educaţie comunistă în general şi educaţia morală în special.

Vom relata mai jos cîteva din problemele mai importante ale educaţiei elevilor în spiritul codului moral al constructorului comunismului, abordate în articolele publicate de unii pedagogi sovietici. In aceste articole se menţionează că la baza muncii de educaţie morală trebuie să stea — încă de acum — cerinţele codului moral. Din acest punct de vedere cercetarea şi elucidarea multilaterală a principiilor codului moral constituie baza ştiinţifică a elaborării metodelor practice de educaţie morală în perioada construirii comunismului, iar comportarea şi nivelul de conştiinţă al elevului trebuie apreciate prin prisma şi pe baza acestui cod.

In prezent, toate şcolile din Uniunea Sovietică au în preocupările lor aplicarea în viaţă a cerinţelor codului moral, al constructorilor comunismului, iar pedagogii lucrează la elaborarea unui sistem unitar de educaţie în spiritul acestuia — ceea ce va duce, printre altele, la îmbunătăţirea conţinutului educaţiei morale a elevilor în şcoală.

Programa muncii educative şi îndrumătoarele publicate au marcat o treaptă importantă în orientarea pe baze ştiinţifice a procesului educaţiei morale. Actualmente se are în vedere orientarea procesului educativ spre realizarea principiilor codului moral al constructorului comunismului, în aşa fel încît acestea să devină convingeri intime ale elevilor, să devină obişnuinţe de conduită morală.

O problemă importantă subliniată de pedagogii sovietici este interdependenţa şi legătura strînsă dintre educaţia morală şi formarea concepţiei ştiinţifice despre lume (ambele constituind două aspecte esenţiale ale conşiinţei comuniste). L. Ilicev, în articolul citat, subliniind necesitatea acestei interdependenţe, arată că formarea concepţiei ştiinţifice despre lume este cheia rezolvării problemelor fundamentale ale educaţiei comuniste, ea precizîndu-se şi consolidîndu-se în lupta împotriva concepţiilor antiştiinţifice.

Formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi este rezultatul întregii munci educative desfăşurate în şcoală, inclusiv al educaţiei morale. Concepţia ştiinţifică despre lume constituie, totodată, fundamentul teoretic al ideilor şi convingerilor morale ale elevilor, contribuind la formarea unor idealuri morale înalte.

Convingerile morale ale elevilor, conduita lor, vor fi astfel corespunzătoare concepţiei ştiinţifice despre lume.

Pentru noua etapă a muncii educative în general şi a celei desfăşurate în şcoală

[4] L. ILICEV: *„Un puternic factor al construirii comunismului"*, Kommunist, nr. 1/1962.

în special este caracteristic procesul pe care I. P. Franțev [5] îl denumește „construirea pînă sus" — termen prin care se atrage atenția asupra temeiniciei și integrității concepției științifice despre lume. În legătură cu această problemă, I. P. Franțev arată că: trăsăturile principale ale concepției socialiste despre lume sînt proprii în ansamblu tuturor oamenilor sovietici. Dar concepția despre lume nu se distinge încă la toți oamenii prin unitate și armonie. Or, concepția comunistă despre lume trebuie să fie integră, „fără goluri". E intolerabil ca omul pe care-l educăm să fie „în general" cult, să înțeleagă „în general" linia partidului. Aceasta ar însemna o însușire superficială a principiilor concepției comuniste, ele neputînd deveni convingeri profunde care să-l stimuleze pe om în activitatea lui.

Școala, cadrele didactice, trebuie să țină seama de aceste probleme, să le realizeze cu mijloace adecvate și cu maximum de eficiență. Școala este instituția în care se pun bazele concepției științifice despre lume la elevi.

I. A. Kairov, arată în acest sens că trebuie îmbunătățită în permanență munca de educație ateist-științifică a elevilor.

Aceasta îi va ajuta pe elevi să înțeleagă profund și cu mai multă ușurință cerințele moralei comuniste, ceea ce va însemna că ele vor deveni convingeri și trăsături constante ale personalității lor.

În acest scop profesorii acordă o mai mare atenție organizării vieții spirituale a elevilor, găsirii celor mai eficace căi de împletire a educației intelectuale cu cea morală, atît în școală cît și în timpul liber. Ei manifestă o preocupare sporită pentru folosirea cît mai adecvată și eficientă a experienței morale a elevilor în procesul formării concepției științifice despre lume. Pedagogii sovietici arată că este necesară solicitarea și valorificarea în mai mare măsură și totodată cu mai mult folos a cunoștințelor predate în școală pe linia efectului lor educativ și mai ales în sensul realizării — și pe această linie — a educației în spiritul codului moral al constructorului comunismului.

N. I. Boldîrev recomandă în acest sens utilizarea în școală a „compunerilor creatoare" cu teme ca: „De ce victoria comunismului este inevitabilă", „Cunoștințele și concepțiile mele asupra muncii" ș. a. Asemenea teme duc la aprofundarea convingerilor morale ale elevilor, corespunzător concepției comuniste despre lume.

Pedagogul B. Vulfov, referindu-se tot la acest aspect, sublinia că dirigintele are datoria ca la fiecare lecție a sa și a celorlalți profesori să urmărească dacă cunoștințele și metodele de predare corespund sarcinii formării la elevi a concepției științifice despre lume, a dezvoltării gîndirii lor independente etc. [6].

Formarea concepției științifice despre lume și educația în spiritul cerințelor codului moral al constructorului comunismului presupun — fapt relevat și în Programul P.C.U.S. — participarea activă a omului la munca comună de construire a comunismului. Omul nu este obiect pasiv al educației și trebuie create condiții care să-l solicite să înfăptuiască zilnic și consecvent principiile formulate în codul moral. De aici, decurge o sarcină de mare importanță pentru educația morală a elevilor, dezbătută de pedagogii sovietici și anume antrenarea și stimularea elevilor într-o activitate, și în primul rînd în munca pentru societate. De asemenea, elevii trebuie antrenați în toate formele activității școlare (în activitatea artistică de amatori, în cercurile științifice, în asociațiile de cultură fizică și sport etc.).

Convingerile comuniste, spre deosebire de cunoștințe, nu pot fi „învățate" și de aceea antrenarea elevilor la o activitate

[5] I. P. FRANȚEV: *„Colectivismul socialist și formarea personalității"*, Probleme de filozofie, nr. 5/1961.

[6] B. VULFOV: *„Educarea elevilor pe baza principiilor moralei constructorului comunismului"*, Gheografia v scole, nr. 1/1962.

variată este cu atît mai necesară[7]. Vor putea deveni convingeri, numai acele cunoştinţe prelucrate activ de elev în conştiinţa lui, verificate şi întărite în permanenţă de practica vieţii. De aceea, trebuie ca — ţinînd seama de condiţiile de viaţă ale elevului — să-l stimulăm spre o participare activă la viaţa socială, să-i dezvoltăm spiritul de iniţiativă etc. Numai în felul acesta profesorul poate să-şi dea seama ce convingeri îi formează elevului, pentru că acestea se concretizează în faptele sale.

V. G. Ivanov — în articolul citat — atrage atenţia asupra unui fapt foarte important: că în educaţia morală trebuie să urmărim nu respectarea formală de către elevi a cerinţelor educatorului şi colectivului, nu respectarea pasivă a normelor de convieţuire socialistă, ci o disciplină internă, o poziţie justă activ conştientă faţă de colectiv şi de cerinţele lui. Realizarea acestora este mai uşoară într-un colectiv şcolar închegat.

Din acest punct de vedere şcoala trebuie să acţioneze ca un organ educativ unic, iar profesorii — şi în mod deosebit diriginţele — au un rol de seamă: să formeze un colectiv închegat, care să influenţeze într-o direcţie unică educaţia morală a elevilor.

Activitatea constructivă a cadrelor didactice pentru atmosfera comunistă din viaţa şcolii contribuie la crearea sentimentului patriotic la elevi, a dorinţei de a lua parte la viaţa şi lupta întregului popor.

Colectivul şcolar care se preocupă în permanenţă de educarea elevilor în spiritul moralei comuniste găseşte în principiile formulate un sprijin nepreţuit, ele avînd un caracter activ, combativ. Categorii morale ca sinceritate, cinste, înseamnă lupta activă împotriva lipsurilor, grija faţă de avutul obştesc.

Codul moral al constructorului comunismului nu numai că îmbogăţeşte conţinutul educaţiei morale, dar arată şi modalităţile de realizare a acesteia, prin aplicarea permanentă a principiilor în activitatea pe care o desfăşoară elevii. Din cerinţa de a antrena elevii la o activitate variată decurge şi sarcina de a înfăptui — în procesul educaţiei morale — o unitate strînsă între cuvîntul şi fapta elevilor. Aceasta constituie una din coordonatele esenţiale ale unei personalităţi armonios şi multilateral dezvoltate, a cărei apreciere se face prin constatarea gradului de identitate între tendinţele subiective progresiste şi rezultatele obiective ale muncii de folos obştesc.

In unitatea dintre cuvînt şi faptă găsim exprimarea concretă a convingerilor elevului, iar aprecierea poate să fie pozitivă numai pentru acela care respectă şi militează pentru respectarea principiilor morale, nu pentru cel care doar vorbeşte frumos despre ele.

Pe linia realizării şi constatării existenţei acestei concordanţe a cuvîntului cu fapta un rol deosebit îl are opinia publică a colectivului şcolar, care proclamă ca o cerinţă a sa: „dacă ţi-ai dat cuvîntul trebuie să-l respecţi". E interesantă, din acest punct de vedere, părerea lui N. I. Boldîrev[8] în legătură cu faptul că trebuie să crească rolul şi eficienţa opiniei publice în şcoală şi să scadă — în mod corespunzător — ponderea măsurilor administrative.

Aceasta înseamnă că organele colectivului şcolar trebuie să fie cît mai bine îndrumate în vederea organizării activităţii elevilor, în alcătuirea şi realizarea planului muncii de utilitate socială, în soluţionarea cazurilor de indisciplină. In felul acesta elevii acumulează o bogată experienţă, îşi formează priceperi şi deprinderi ce le vor servi mai tîrziu, cînd

[7] V. G. IVANOV: *„Unele probleme ale educaţiei adolescenţilor în spiritul codului moral al constructorului comunismului"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 3/1962.

[8] N. I. BOLDÎREV: *„Codul moral al constructorului comunismului — baza educaţiei morale a tinerei generaţii"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 6/1962.

vor lucra în diferite organe de autoadministrare obștească etc.

V. G. Ivanov, în articolul menționat, dă un interesant exemplu de soluționare a unui caz de indisciplină într-o școală din Leningrad unde cîțiva elevi din clasa a VIII-a au stricat niște mese. Directorul școlii a chemat toți elevii clasei și le-a spus: „Nu mă interesează cine a început. Mă mîhnește numai faptul că voi ați putut ajunge pînă aici. Plecați și gîndiți-vă singuri cum vă puteți îndrepta greșeala și apoi veniți la mine cu soluții concrete".

După ce au meditat asupra greșelii lor, elevii i-au spus directorului că vor repara mesele și că nu vor mai face niciodată o asemenea faptă; la aceasta directorul le-a răspuns: „Procedați așa cum ați spus. Promisiuni veți face după aceea".

Apelul la demnitatea colectivului i-a ajutat pe elevi să-și aprecieze în mod just conduita, mărindu-le exigența față de modul lor de comportare, ceea ce a făcut ca acest colectiv să devină fruntaș în menținerea ordinii și a disciplinei. Reiese de aici necesitatea de a aprecia elevii mai ales după faptele lor.

Participarea permanentă la o activitate variată ajută atît la verificarea practică a profunzimii convingerilor elevilor, cît și la formarea deprinderilor și obișnuințelor lor morale.

In legătură cu obișnuințele morale, M. G. Juravkov (în articolul citat anterior) abordează problema importantă din punct de vedere teoretic și practic a formării obișnuințelor de conduită morală în același timp cu formarea și consolidarea convingerilor etice. In procesul de învățămînt trebuie formate convingeri comuniste profunde, dublate de obișnuințe morale trainice, corespunzătoare acestor convingeri. In acest fel omul este convins de utilitatea de a acționa într-un anumit mod.

De aici reies două lucruri:

In primul rînd, procesul educației morale nu este și nu trebuie să fie șablonizat, simplificat, considerînd că „rezultatul final al educației" se va concretiza numai în convingeri sau numai în obișnuințe, ci trebuie să pătrundem în complexitatea educației morale care implică interdependența multilaterală între convingerile și obișnuințele morale și în concordanță cu aceasta să ne definim sarcinile educative.

In al doilea rînd, scopul principal al educației comuniste fiind formarea unui luptător conștient pentru comunism, principiul conducător al educației morale trebuie să fie principiul caracterului conștient, concretizat prin devotamentul față de comunism.

O sarcină tot așa de importantă o constituie și **formarea atitudinii comuniste față de muncă la elevi.**

Pregătirea elevilor pentru muncă este pivotul întregii munci de educație comunistă. Ea se realizează prin activitatea școlară, prin participarea elevilor la munca de utilitate socială, în uzine și în colhozuri, iar organizarea ei cere foarte multă atenție.

O cerință de bază pe linia educării atitudinii comuniste față de muncă la elevi este legătura permanentă dintre școli, uzine și colhozuri, prin patronarea școlilor de către uzine și colhozuri.

In școlile din U.R.S.S. se acordă o mare atenție familiarizării elevilor cu activitatea brigăzilor de muncă comunistă și a membrilor acestora, care le oferă exemple de muncă pătrunsă de spiritul înaltului devotament față de cauza comunismului.

Această familiarizare se face prin adunări pionerești, prin activitatea cercurilor, prin întîlniri cu membrii brigăzilor comuniste (unii fiind conducători de cercuri sau instructori de pionieri). Instrucția în producție a elevilor desfășurîndu-se în uzină sau în colhoz alături de muncitori, elevii pot sesiza mai ușor relațiile care există între brigadierii comuniști, pot vedea cum se ajută în muncă, cum traduc în viață principiile moralei comuniste.

Elevilor li se arată importanța socială a muncii pe care ei o depun, sînt ajutați să înțeleagă mărețul scop al construirii societății comuniste.

Munca trebuie să fie înțeleasă de elevi ca o datorie față de societate.

Subliniind importanța educării atitudinii comuniste față de muncă, V. A. Suhomlinski [9] relevă că profesorilor le revine sarcina să pregătească tînăra generație pentru munca în condițiile progresului tehnico-științific continuu, nu numai la nivelul atins din acest punct de vedere astăzi, ci și la nivelul pe care știința și tehnica îl vor atinge în perioada cînd elevii din actualele clase V—VI vor intra în producție. Elevii trebuie să înțeleagă nu numai ce e caracteristic producției actuale, ci și tendințele ei de dezvoltare în viitor. Iar pentru ca ei să se adapteze cît mai repede acestor schimbări și să fie în stare să contribuie creator la progresul tehnico-științific, munca în școală trebuie să capete, din ce în ce mai mult, un **caracter de cercetare**, un caracter creator, în stare să-i solicite pe elevi în mod multilateral, în sensul formării și dezvoltării corespunzătoare a capacităților lor intelectuale și a deprinderilor temeinice, care să le asigure posibilități de a participa cu rezultate bune la munca de construire a comunismului.

Un aspect al atitudinii comuniste față de muncă este și noua atitudine față de învățătură — activitate predominantă a elevilor în școală. Năzuința elevilor de a-și însuși și perfecționa încontinuu cunoștințele devine astfel o normă morală de viață a lor, iar munca educativă a școlii, fiind orientată în această direcție, elevii vor deveni oameni temeinic pregătiți, în stare să-și pună cunoștințele în slujba comunismului.

Atît prin participarea la munca de utilitate socială, cît și la activitatea de învățătură, cadrele didactice urmăresc să formeze în mod sistematic la elevi trăsături morale esențiale. Una dintre aceste trăsături — arată V. M. Rumeanțev [10] — este **ajutorul reciproc**. Elevii trebuie să înțeleagă că acesta este o lege a dezvoltării societății sovietice. Tocmai de aceea încă în etapa actuală, educația prin muncă nu trebuie să se limiteze la activitatea desfășurată pentru sine. Autorul dă un exemplu de modul în care o profesoară s-a preocupat ca elevii ei să înțeleagă ideea necesității ajutorului reciproc: păstrînd o strînsă legătură cu o grădiniță de copii, elevii i-au ajutat pe preșcolari să-și formeze unele priceperi și deprinderi. In felul acesta elevii și-au dat seama cum cunoștințele și deprinderile asimilate de ei le sînt de un real folos pentru viață.

Una din problemele importante, care se pun în legătură cu educația în spiritul codului moral al constructorului comunismului este și aceea **a pregătirii cadrelor didactice.**

Profesorul — care are sarcina de a orienta educația morală a elevilor spre realizarea principiilor codului moral al constructorului comunismului — trebuie să fie în primul rînd edificat asupra acestor principii, avînd, din acest punct de vedere, sarcina de a le studia profund, în așa fel încît să devină convingeri ale sale. De asemenea, el trebuie să stăpînească bine teoria și metodica educației morale, să cunoască mecanismul psihologic al dezvoltării morale a elevilor. Profesorii și diriginții trebuie să știe să îndrume în modul cel mai adecvat colectivul clasei, să desfășoare cu elevii activități interesante. Important este ca profesorii — factori de influențare ideologică și morală a elevilor — să acționeze în colectiv, să facă din ceilalți factori educativi (părinți, organizațiile obștești etc.) colaboratori activi. Toate acestea impun per-

[9] V. A. SUHOMLINSKI: *„Să educăm atitudinea comunistă față de muncă"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 10/1961.

[10] V. M. RUMEANȚEV: *„Din experiența organizării autoservirii în școala-internat"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 12/1961.

fecționarea continuă a pregătirii științifice a cadrelor didactice și a măiestriei lor pedagogice. Pedagogii sovietici arată că din acest punct de vedere se impun restructurări și îmbunătățiri în sistemul pregătirii cadrelor didactice și al predării disciplinelor pedagogice în institutele pedagogice. Acestea trebuie să se facă, așa cum remarcă M. I. Moskvina [11], în spiritul Programului P.C.U.S.

Pe linia îmbunătățirii educației morale în școală, o serie de materiale ridică și problema perfecționării și folosirii creatoare a metodelor și procedeelor de educație morală, în spiritul cerințelor codului moral al constructorului comunismului.

Una dintre căile de educație morală care trebuie folosită mai mult este studierea principiilor morale ale constructorului comunismului de către elevi, sub îndrumarea cadrelor didactice. Acest lucru se realizează în clasă sau în adunările de pionieri și Comsomol, sub forma unor convorbiri între profesori și elevi, a unor referate și conferințe referitoare la probleme ca: dragostea de patrie și de muncă, prietenia cu alte popoare ș.a.

Pentru a-și atinge scopul, profesorii au în vedere ca aceste convorbiri să fie accesibile elevilor, legate de interesele și preocupările lor, stimulîndu-le noi preocupări și interese în activitate.

B. Vulfov (vezi articolul citat) subliniază că în aceste convorbiri dirigintele va pune accent mai mare nu pe critica lipsurilor ci pe faptele pozitive și pe cele ce urmează a se îndeplini. Toate acestea înseamnă de fapt perfecționarea și îmbogățirea conținutului convorbirilor ca procedeu de educație morală.

Împărtășind din experiența școlilor serale din Sverdlovsk, Z. Tretiakova [12] arată că în aceste școli — paralel cu convorbirile pe teme etice — se organizează dispute privind aceste teme, procedeu ale cărui rezultate sînt dintre cele mai bune. Ele sînt minuțios și temeinic organizate și au loc o dată sau de două ori pe an. Unele teme ca: „Pe cine îl considerați drept om civilizat, cult", „Cum vă place să vă organizați odihna" etc. au fost interesante, ajutînd elevii la adîncirea unor probleme ale moralei comuniste.

Studierea principiilor codului moral al constructorului comunismului devine tot mai utilă în măsura în care ele devin convingeri intime ale elevilor și-i solicită să-și confrunte în permanență convingerile și conduita lor cu aceste principii, ceea ce înseamnă de fapt o inițiere a elevilor în modalitățile de autoeducare, care trebuie urmărită și dezvoltată mereu în școală, pentru a crea astfel, premisele perfecționării morale continui a elevului.

Metodica educației morale trebuie perfecționată și în direcția îmbunătățirii sistemului metodelor de educație morală, a corelației dintre ele, pentru a obține, cu aceleași metode și în aceleași condiții, un randament educativ superior.

Acestea sînt doar cîteva din problemele pe care le ridică unii pedagogi sovietici în legătură cu educația elevilor din U.R.S.S. în spiritul codului moral al constructorului comunismului.

EMIL PAUN

[11] M. I. MOSKVINA: *„Perfecționarea predării pedagogiei în institutele pedagogice"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 5/1962.

[12] Z. TRETIAKOVA: *„Din experiența muncii educative"*, Narodnoe obrazovanie, nr. 4/1962.

O NOUĂ SERIE A PUBLICAȚIEI „VERGLEICHENDE PĂDAGOGIK" DIN R.D.G.
(Institutul central pedagogic german)

Institutul central pedagogic german (R.D.G.) a hotărît recent reeditarea publicației „Vergleichende Pädagogik" (Pedagogia comparată), cu un conținut mult îmbunătățit. Scopul noii serii a publicației este — cum arată Helmut Brauer în introducere — ca, prin lucrările ce vor vedea lumina zilei pe această cale, pedagogii primului stat german muncitoresc-țărănesc să contribuie la menținerea și consolidarea păcii.

Pe lîngă scopul major de a populariza succesele învățămîntului și ale educației din țările socialiste, una din sarcinile principale ale revistei este permanenta demascare a caracterului de clasă al școlii și pedagogiei vest-germane, dezvăluirea cauzelor situației tragice în care se găsește această școală la ora actuală.

Totodată, revista își propune să înfățișeze și să analizeze liniile de evoluție și caracterul de clasă al școlii din țările capitaliste, precum și aprecierea tendințelor constructive ale elementelor progresiste din aceste țări.

De asemenea, revista va urmări evoluția învățămîntului din țările recent eliberate de sub jugul colonialismului. În această ordine de idei, redacția și-a propus ca obiectiv să demaște politica neocolonialistă pe care țările imperialiste, printre care și R.F.G., o duc și pe căile „influențării culturale" ale acestor țări.

Într-un articol temeinic documentat, Hans-Georg Hofmann, directorul adjunct al Institutului pedagogic central german, analizează „cele două căi ale politicii școlare germane". Autorul constată că în ultimii 17 ani școala din R.D.G. a contribuit simțitor la ridicarea unui tineret care se orientează just pe linia sarcinilor istorice care stau în fața țării.

Școala, sub îndrumarea partidului, a ajutat tineretul să-și formeze o imagine reală a trecutului, să păstreze și să continue puternicile tradiții progresiste ale poporului german și a pregătit tineretul pentru ca să poată face față sarcinilor de viitor.

În opoziție cu școala din R.D.G., școala vest-germană prezintă o imagine cu totul opusă. Sarcina ei este — cu toată împotrivirea multor profesori și părinți — să prezinte trecutul într-o lumină falsificată, să învețe tot ceea ce e rău și fals, să se împotrivească la tot ceea ce e bine și să pregătească tineretul pentru o altă viață decît cea a evoluției istorice normale.

Hofmann schițează istoricul școlii germane din ultimii 100 de ani și arată că burghezia care a trădat revoluția din 1848 și s-a coalizat cu junkerii prusaci, prin legea școlară reacționară din 1854, a fixat liniile directoare ale unei educații bazate pe șovinism, naționalism, colonialism și militarism.

Falsele teorii asupra şcolii „apolitice", în care se predica „armonia dintre clase", îşi găseşte apologeţi în persoana lui Paulsen, Messer, Mecker, Kerschensteiner, Spranger, Litt etc.

Manualele din această etapă sînt pline de exemple de un şovinism excesiv şi de patos pseudopatriotic de cea mai abjectă speţă.

La toate acestea se adaugă şi o doză de influenţă clericală menită să contrabalanseze influenţele socialiste care ar fi găsit ecou în rîndurile tineretului.

Poziţia echivocă a conducerii social-democrate a făcut ca şi în etapa republicii de la Weimar influenţa reacţionarismului politic şi clerical să se menţină intactă.

Politica antinaţională a atins punctul culminant în perioada fascismului. Pentru a zugrăvi tot tragicul situaţiei, ajunge să reproducem, după Hofmann, următorul citat dintr-o declaraţie lugubră a monstrului Hitler: „In noua mea ordine va creşte un tineret de care se va speria lumea. Eu vreau un tineret fioros, războinic, neînfricat şi plin de cruzime... Nici nu vreau să aud de educaţie intelectuală. Ştiinţa strică numai tineretul..." Asemenea idei bestiale, aplicate cu o consecvenţă de fier, au transformat apoi cea mai mare parte a tineretului german în unelte docile ale criminalilor nazişti.

Urmînd învăţăturile lui Marx şi Engels, comuniştii germani au dus o luptă susţinută pentru un învăţămînt realmente democratic. In această privinţă însă, conducerea trădătoare de dreapta a social-democraţiei s-a arătat tot atît de reacţionară ca şi regimul fascist de mai tîrziu. Comuniştii n-au abandonat însă lupta nici în zilele cumplitei terori hitleriste. Apelurile lansate cu ocazia Congresului de la Bruxelles (1935) şi de la Berna (1939) au găsit un larg ecou în rîndurile profesorilor şi părinţilor antifascişti, dintre care mulţi au plătit cu viaţa participarea la lupta pentru idealurile progresului, libertăţii, echităţii şi ale umanismului.

Numai după zdrobirea hitlerismului german, s-au creat pentru prima oară premisele necesare desfăşurării unui învăţămînt umanist, corespunzător intereselor reale ale poporului german, în R.D.G.

Prin traducerea în viaţă a principiilor enunţate în legea pentru reforma democratică a învăţămîntului din 18 octombrie 1945, s-a înfăptuit în R.D.G. o şcoală democratică antifascistă, în cadrul căreia se realizează o intensă activitate instructiv-educativă.

Bazîndu-se pe un larg material documentar, Hofmann arată liniile directoare ale evoluţiei şcolii din R.F.G., care, după diverse faze de „izolare", azi s-a pus în mod făţiş în slujba imperialismului american şi a generalilor revanşarzi de la Bonn. Se înţelege că, în această acţiune, foştii profesori hitlerişti se găsesc în prima linie.

*

In rubrica „Ţările socialiste", Edgar Drefenstadt scrie despre problemele cercetării procesului de învăţămînt în U.R.S.S., Vasili Suhomlinski publică un articol intitulat: „Muncă, progres social şi pace", iar Vlastimil Uher (R.S.C.) prezintă un interesant şi valoros studiu despre noi metode ale educaţiei estetice aplicate în şcolile cehoslovace.

La rubrica „Din noile ţări independente", Werner Schmidt şi Herbert Gerhardt analizează multilateral succesele obţinute pe tărîmul învăţămîntului în Cuba, „prima ţară fără analfabeţi pe continentul american".

Rubrica „Discuţii" este consacrată problemei relaţiei dintre învăţămîntul de cultură generală, politehnic şi profesional. In cadrul acestei discuţii îşi exprimă interesante puncte de vedere cunoscutul pedagog sovietic R. A. Medvedev şi Heinz Frankiewitz, şef de secţie în Institutul

pedagogic central german din Berlin (R.D.G.).

Revista mai publică o dare de seamă semnată de N. K. Goncearov asupra planului de cercetări al Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R.

★

Considerăm că apariţia noii serii a publicaţiei „Vergleichende Pädagogik" va sluji în mod eficient pedagogia şi învăţământul german şi va contribui la valorificarea şi popularizarea experienţei pedagogice înaintate din ţările socialiste.

T. B.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

CITEVA OBSERVAŢII IN LEGĂTURĂ CU ILUSTRAREA MANUALELOR PENTRU CLASELE I—IV

In articolul de faţă mă voi referi la una din cerinţele de mare importanţă pentru şcolarii claselor mici şi anume la desenele, ilustraţiile şi diferitele reprezentări grafice incluse în manualele şcolare pentru clasele I—IV.

In aceste clase principiul intuiţiei are un rol hotărîtor pentru înţelegerea şi consolidarea cunoştinţelor, pentru cultivarea sentimentelor moral-politice, pentru dezvoltarea gustului estetic.

Pentru aceasta, dispunerea materialului pe pagină, amplasarea desenelor şi ilustraţiilor trebuie făcute în aşa fel, încît acestea să reproducă întocmai conţinutul textului respectiv — ajutînd astfel elevii să înţeleagă şi să-şi însuşească mai uşor conţinutul acestuia. Ilustraţiile îl apropie pe elev de carte, îl atrag ca să o cerceteze, îl fac s-o îndrăgească. De aceea, ilustrarea manualelor pentru clasele I—IV trebuie să constituie o preocupare de bază a autorilor.

Ilustraţiile manualelor trebuie alese cu multă grijă şi introduse acolo unde sînt necesare, atît pentru explicarea cunoştinţelor, cît şi pentru dezvoltarea sentimentelor. Ele trebuie să aibă o strînsă legătură cu textul respectiv. De asemenea, ilustraţiile trebuie să reflecte realitatea, pentru ca elevii să-şi formeze reprezentări şi noţiuni juste despre obiectele şi fenomenele din lumea înconjurătoare, despre realizările din ţara noastră.

Desenele şi ilustraţiile cuprinse în manuale trebuie să fie imprimate clar, să aibă un colorit adecvat, să fie concepute după principiile realist-ştiinţifice, încît să contribuie la educaţia estetică a elevilor.

Ilustraţia trebuie să contribuie, în acelaşi timp, la orientarea învăţătorului în desfăşurarea lecţiilor şi să constituie un sprijin şi în munca independentă a elevilor de acasă.

Ilustraţiile existente în momentul de faţă în manualele claselor I—IV corespund într-o mare măsură cerinţelor enunţate mai sus.

Alături de texte, ele înlesnesc formarea reprezentărilor şi uşurează procesul de abstractizare a cunoştinţelor, contribuind la înţelegerea conţinutului ştiinţific al lecţiilor. Aşa, spre exemplu, ilustraţiile din manualul de aritmetică de clasa I constituie un bogat şi variat material pentru stabilirea corespondenţei dintre număr şi cifră, pentru însuşirea noţiunilor de adunare, scădere şi înmulţire.

In manualul de aritmetică de clasa a II-a sînt sugestiv ilustrate o serie de noţiuni destul de dificile pentru elevii acestei clase: micşorarea cu cîteva unităţi, comparaţia prin diferenţă, împărţirea în părţi egale şi prin cuprindere, mărirea unui număr cu cîteva unităţi şi de cîteva ori, comparaţia prin cît.

Ilustrațiile și desenele din manualele de aritmetică pentru clasele a III-a și a IV-a înlesnesc însușirea cunoștințelor despre fracții, despre unitățile de măsură și noțiunile de geometrie.

Sugestive sînt și unele ilustrații cuprinse în abecedar.

Aceste ilustrații dau elevilor începători o serie de cunoștințe despre lumea înconjurătoare, le permit cadrelor didactice să întrețină discuții cu elevii în vederea îmbogățirii vocabularului, a dezvoltării exprimării orale a acestora și să separe din cuvinte sunetul pe care-l predau.

Exemple asemănătoare pot fi citate și cu privire la manualele de limba romînă, geografie, zoologie etc.

Totuși, ilustrațiile existente nu pot să satisfacă în suficientă măsură cerințele procesului de abstractizare. În această direcție mai stăruie unele lipsuri.

În manualul de aritmetică de clasa I, adunarea cu trecere peste 10 (p. 85) este ilustrată prin două exemple. Pentru a-i face pe elevi să-și însușească procedeul de completare a zecilor și de adăugare la zece a unităților, care mai rămîn, ar trebui ca manualul să cuprindă cîte o imagine pentru fiecare caz de adunare, adică să se arate cum se adună la 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3. Este necesar să se ilustreze și scăderea cu trecerea peste 10.

Împărțirea, care este o operație mai abstractă și care se însușește mai greu, ar trebui de asemenea ilustrată (manualul de aritmetică clasa I).

Împărțirea în două părți poate fi ilustrată în felul următor:

$$\frac{0}{0}\quad\frac{00}{00}\quad\frac{000}{000}\quad\frac{0000}{0000}\quad \text{ș.a.m.d.}$$

Manualul de aritmetică de clasa I prezintă, la pag. 49, primele probleme, fără să ilustreze datele problemei, iar la p. 53 prezintă probleme în care unul din termeni (o dată a problemei) este prezentată în mod concret. În felul acesta s-a nesocotit principiul trecerii de la ușor la greu, de la concret la abstract.

Pentru etapa cînd elevii fac primii pași în rezolvarea problemelor, ar trebui ca ilustrațiile să-i ajute să înțeleagă mai întîi datele problemei și după aceea să se stabilească calculele.

În felul acesta elevii își vor însuși mai ușor conținutul problemei și vor stabili operația ce trebuie făcută. Pentru aceasta, ilustrarea este necesar să se facă numai pentru o problemă de adunare și pentru una de scădere.

După aceea se pot rezolva probleme în care se ilustrează una din datele problemei, ca apoi să se treacă la rezolvarea de probleme fără să se mai folosească ilustrații.

Primele probleme de mărire și micșorare cu cîteva unități care se predau în clasa I trebuie precedate de imagini care să lămurească noțiunile respective.

Întîi este necesar să se ilustreze noțiunea de „tot atît", apoi noțiunile de „mai mult" sau „mai puțin cu cîteva unități" — căci dacă aceste noțiuni nu s-au însușit în mod conștient de la început, ridică dificultăți și în anii următori.

Deoarece elevii clasei I și chiar cei din clasele mai mari fac confuzie între înmulțitor și deînmulțit și nu-și dau seama care este numărul ce se repetă, ar fi necesar ca să se ilustreze una sau două din primele probleme de înmulțire.

Aceste propuneri pe care le fac nu duc la încărcarea manualului de clasa I, care este și așa destul de bogat în ilustrații. Cred că unele din ilustrațiile existente ar putea lipsi, cum sînt cele care însoțesc anumite probleme (exemplu problema 1, p. 115, problema 5, p. 118, problema 13, p. 120, problemele 11 și 12 p. 125). Consider că aceste ilustrații nu aduc nici un fel de contribuție la rezolvarea problemelor.

Unul din procedeele care-i ajută pe elevi să-și însușească enunțul problemei și relațiile dintre datele problemei, pen-

tru a o putea rezolva cu mai multă ușurință, sînt schemele.

Manualele de aritmetică de clasele I—IV sînt cam sărace în asemenea reprezentări.

Singur manualul de aritmetică de clasa a III-a folosește reprezentarea grafică a problemelor într-o măsură mai mare și este mult mai sugestiv.

Cred însă că problema 60, problemă de mișcare, de la p. 22 s-ar înțelege mult mai ușor dacă și datele acestei probleme ar fi reprezentate grafic.

În felul acesta s-ar putea observa și pe desen că, oricare este procedeul pe care-l folosim, rezultatul este același.

Cu toate că abecedarul este un manual bogat în ilustrații cu multe calități, totuși, prezintă un inconvenient, deoarece nu conține pentru fiecare literă cîte o imagine care să înceapă cu sunetul și cu litera care se învață în lecția respectivă. Să luăm ca exemplu p. 116. În această pagină sînt două ilustrate, un car și un ardei, dar nici una din aceste ilustrații nu poate fi denumită cu un cuvînt care să înceapă cu litera „*r*" (litera care se învață în acea lecție).

Existența unei ilustrații care să fie denumită cu un cuvînt care începe cu litera ce se învață dă posibilitatea elevului să asocieze litera de imagine și s-o rețină mai ușor.

Aceste imagini sînt necesare în special elevilor care întîmpină unele dificultăți în însușirea cunoștințelor.

Aceasta nu înseamnă că învățătorul trebuie să separe sunetul nou numai din cuvinte care încep cu sunetul respectiv, ci ori unde s-ar găsi acesta în cuvînt.

Manualele de limba romînă de clasele a II-a și a III-a sînt în general puțin ilustrate. Se resimte în special lipsa ilustrațiilor la lecțiile cu conținut practic științific.

Astfel, la lecția „Sute de frați", „Mărul și părul", „Flori tîrzii", din manualul clasei a II-a, și la lecțiile „Plante de nutreț", „Povestea uleiului și a zahărului", „Florile sănătății", „Dăunătorii ogoarelor" și la multe altele, ar fi necesar să se prezinte desenul animalelor, al plantelor sau chiar numai părți mai caracteristice ale plantelor, deoarece aceste desene contribuie într-o mare măsură la însușirea conștientă a cunoștințelor cuprinse în text.

Manualul de geografie pentru clasa a III-a — „Geografia orașului București" — și manualul de „Geografie a Republicii Populare Romîne" pentru clasa a IV-a, deși sînt bogate în ilustrații, în majoritate îngrijit colorate, totuși prezintă unele lipsuri, în special prin faptul că nu au hărți suficiente. De exemplu, în manualul de geografie de clasa a III-a se vorbește despre raioanele Regiunii București, despre ape, relief, orașe importante, dar nu există în manual o hartă a Regiunii București pe care elevii să urmărească cele învățate.

Din manualul de clasa a IV-a lipsește o hartă care să formeze o imagine globală asupra reliefului R.P.R., hartă pe care elevii să urmărească lacurile și bălțile despre care se vorbește în text și harta cu împărțirea administrativă a R.P.R.

O mare parte din ilustrațiile existente în manuale nu sînt suficient de sugestive, altele nu sînt în măsură să formeze reprezentări exacte elevilor, iar unele conțin greșeli.

Astfel, în manualul de geografie de clasa a III-a, semnele convenționale sînt prezentate toate în culoare neagră. Se știe însă că pe hărți aceste semne au o coloratură specială. De la început ar trebui ca elevii să fie familiarizați cu aceeași culoare pe care o găsesc pe hărți, pentru a li se forma deprinderea de a citi corect o hartă.

Felul în care este desenat un rîu și un pîrîu (în același manual, p. 29) nu prezintă nici un fel de deosebire.

Culmile muntoase din manualul de geografie de clasa a IV-a sînt colorate în albastru. Ori, pentru munți, după cum se știe, se folosește culoarea maro, iar coloratura unei hărți contribuie în mare măsură la formarea reprezentărilor exacte ale elevilor despre relief.

Ilustrația de la p. 125 din manualul de artimetică de clasa a II-a, la lecția „Kilometru", nu este sugestivă, fiindcă nu-i ajută pe elevi să aprecieze lungimea kilometrului, nici felul în care sînt marcați kilometrii pe șosele. Ar fi fost mai indicat să se reprezinte o șosea în serpentină, pe care să se vadă cîteva pietre indicînd kilometri (așa cum este ilustrată această noțiune în manualul de clasa a III-a).

În manualul de limba romînă de clasa a II-a, la p. 16, sînt cîteva ilustrații prin care autorul are intenția să-i familiarizeze pe elevi cu noțiunea de orizont. Imaginile din manual le indică elevilor că obiectele, cu cît sînt mai aproape, se văd mai bine și mai clar și cu cît sînt mai departe, sînt mai mici și mai neclare. În schimb, nu există o ilustrație în care să se vadă linia orizontului la cîmpie, sau de pe un loc înalt, cunoștințe care sînt cuprinse în textul explicativ.

Puțin sugestiv sînt prezentate și ilustrațiile care reprezintă punctele cardinale (în același manual, p. 30), în special tabloul al doilea.

În manualul de limba romînă de clasa a III-a, la p. 19, se găsește o ilustrație care înfățișează colțul naturii vii din clasă. Pe lîngă plante, în această ilustrație se observă și o colivie cu păsărele. Consider că nu este indicat ca această colivie să fie așezată în sala de clasă, deoarece ar sustrage atenția elevilor de la lecție. Ea poate sta la colțul naturii vii, într-o sală special amenajată.

În manualul de geografie de clasa a IV-a, la p. 62, rîul Cerna este astfel înfățișat, încît pare mai lat chiar decît fluviul Dunărea (p. 58) și incomparabil cu rîurile Jiul (p. 63) și Oltul (p. 64), care par niște pîrîiașe. Desigur că aceste rîuri sînt prezentate aproape de izvor, în special Jiul, însă acest fapt ar fi trebuit să fie menționat sub ilustrații.

În manualul de zoologie de clasa a IV-a se găsesc unele ilustrații care pot conduce elevii la noțiuni inexacte. Astfel, la p. 19 este prezentată o ilustrație care înfățișează un cîine de curte, sub care stă scris „cîine ciobănesc" sau la p. 50, la lecția „Albinele", în text se scrie că pe torace sînt prinse două perechi de aripi, pentru ca din desen să reiasă că albina are o singură pereche de aripi. Ar fi trebuit să se deseneze aripile desfăcute, pentru ca să se observe că sînt două perechi de aripi.

La p. 114 — „Racul de rîu" — în text se menționează că racul are 5 perechi de picioare. În desen se văd însă șase picioare pe o parte și patru pe cealaltă parte.

O mare parte din ilustrațiile manualelor pentru clasele I—IV înfățișează realizările sociale, economice și culturale din patria noastră. Altele, înfățișează momente din lupta din trecut a poporului pentru dreptate și o viață mai bună, iar altele sînt menite să formeze la elevi sentimente și deprinderi morale. De exemplu, în manualele de geografie de clasele a III-a, a IV-a și în ultima parte a manualului de istorie de clasa a IV-a, se găsesc multe ilustrații care înfățișează mărețele realizări ale regimului nostru; se găsesc ilustrații care înfățișează cele mai pitorești priveliști din țară, cultivînd astfel la elevi mîndria și dragostea față de locul natal, față de patrie.

Viața fericită a copiilor și a oamenilor muncii este ilustrată în majoritatea manualelor de limba romînă. În unele lecții se mai resimte însă lipsa ilustrațiilor, în special la lecțiile de citire cu conținut istoric, din manualul de limba romînă de clasa a III-a. De exemplu, s-ar putea ilustra cîte o scenă din lupta poporului cu

turcii, în vremea domnitorilor Ștefan cel Mare și Mihai Viteazu. In felul acesta s-ar cultiva și mai mult admirația elevilor pentru vitejia poporului nostru.

La lecțiile „Coroana de foc" sau „Horia, Cloșca și Crișan" s-ar putea ilustra sfîrșitul în chinuri grele al acestor eroi ai poporului nostru. Astfel s-ar cultiva și mai mult ura elevilor față de dușmanii poporului nostru.

In privința realizării conținutului educativ, sînt totuși unele ilustrații care nu sînt în măsură să reliefeze realizările din patria noastră. Astfel, în manualul de geografie de clasa a IV-a, la p. 142, se prezintă o fermă de vaci, în care mulsul se face manual. Ar trebui să se înlocuiască această ilustrație cu alta, care să înfățișeze o fermă cu mulgătoare electrice, fiindcă ilustrațiile trebuie să popularizeze metodele cele mai avansate de muncă, precum și cele mai recente realizări.

In manualul de limba romînă de clasa a III-a, la lecția „Toamna" (p. 16) se vorbește despre activitățile de toamnă ale colectiviștilor și despre roadele bogate pe care le obțin ei în acest anotimp, iar ilustrația reprezintă un coș mititel cu fructe. Acest coșuleț cu fructe nu este în măsură să ilustreze roadele bogate ce se obțin astăzi, ca rezultat al colectivizării agriculturii, al metodelor avansate și al muncii neobosite a colectiviștilor.

Unele ilustrații nu reflectă condițiile optime ce s-au creat elevilor din patria noastră, condiții în care ei trăiesc. In manualul de aritmetică de clasa I, la pag. 2, se prezintă o clasă de tip vechi, cu mobilier învechit.

După cum am mai arătat, una din condițiile pe care trebuie să le îndeplinească ilustrațiile este aceea de a fi în concordanță cu textul, de a ilustra ceea ce este mai reprezentativ din text, în vederea realizării scopului urmărit în lecție.

Manualele pentru clasele I—IV respectă în mare măsură această cerință. Cu toate acestea, mai sînt unele neajunsuri, ca de exemplu în manualul de geografie de clasa a IV-a, în care sînt numeroase nepotriviri între text și ilustrații. Pe hartă sînt alte denumiri de munți sau de localități decît acelea despre care se vorbește în text. Sînt date unele ilustrații care înfățișează anumite priveliști și centre industriale care nu figurează în text.

La p. 15, harta care înfățișează „Carpații Orientali" cuprinde mult mai multe culmi decît acelea care sînt menționate în text. Sînt de părere ca în toate hărțile de genul acesta să se deseneze toate culmile, dar să se denumească numai acelea cuprinse în lecția respectivă.

Aceeași observație este valabilă și pentru hărțile de la p. 23, 31 și 38.

La p. 25, o ilustrație înfățișează munții „Piatra Craiului", fără să se țină seama că în text nu se vorbește despre acest masiv. Aceeași observație este valabilă și pentru ilustrațiile de la p. 91, 92, 93 ș.a.

La capitolul „Industrie", aceste nepotriviri se întîlnesc mai des. Pe hartă sînt arătate diferite centre industriale, care nu sînt menționate în text. Sînt și unele cazuri cînd anumite localități denumite în text nu sînt însemnate pe hărți.

La p. 31, în text se vorbește despre „Cheile Turzii" și despre peștera „Scărișoara", fără să fie menționate pe hartă.

In manualul de zoologie de clasa a IV-a, la lecția „Simțirea și mișcarea la iepure", în text nu se arată din cîte părți este format creierul iepurelui, ca pe ilustrație să apară creierul și cu denumirea părților din care este format.

La lecția „Hrănirea și respirația iepurelui", din același manual, se descrie aparatul digestiv, fără ca să se dea și ilustrația care să-i ajute pe elevi să rețină părțile componente și să-și dea seama cum se face digestia (mai cu seamă că pînă la acea dată elevii nu au mai întîlnit un aparat digestiv).

In multe texte se vorbește despre diferite animale, despre diferite păsări ș.a.m.d., fără ca aceste texte să fie însoțite de ilustrațiile respective.

La p. 5 din manualul de limba romînă pentru clasa a IV-a, în lecția „Prima zi de școală", se vorbește despre condițiile de viață și de muncă ale elevilor — se vorbește despre o școală mare, luminoasă — ca în ilustrație să apară o școală prea puțin prezentabilă. La această lecție, era indicat să fie și o ilustrație care să reprezinte o clasă în care se împart elevilor, în prima zi de școală, cărțile în mod gratuit. Socotesc că aceasta este partea cea mai esențială a lecției și care oglindește una din condițiile create de regimul nostru școlarilor.

Alte aspecte negative ale manualelor de la clasele I—IV sînt și acelea că unele ilustrații se repetă, altele nu sînt în concordanță cu vîrsta, cu preocupările elevilor sau cu termenul calendaristic cînd se predă noțiunea respectivă.

La p. 8, în manualul de limba romînă de clasa a II-a, există o ilustrație care înfățișează un tractor care ară ogorul G.A.S. Această ilustrație se repetă și în manualul de limba romînă de clasa a III-a, la p. 209, precum și în manualul de limba romînă de clasa a IV-a, de două ori, la p. 69 și la p. 211.

La p. 83, în manualul de limba romînă de clasa I, se cere să se alcătuiască propoziții după ilustrațiile care reprezintă o pasăre, un iepure, un cîine, adică teme asemănătoare cu acelea de la p. 6 din abecedar.

Ilustrațiile prezentate în manualul de limba romînă de clasa a II-a, la gramatică, pentru formare de propoziții sînt asemănătoare cu acelea prezentate în manualul de limba romînă de clasa I, de exemplu: Cocoșul cîntă, Trenul merge, Pasărea zboară, Iepurele fuge.

La clasa a II-a se pot folosi și alte imagini, în special imagini care să ilustreze munca pe ogoare, în fabrici, sau munca de folos obștesc a școlarilor.

La capitolul „Clima", p. 53—54, în manualul de geografie de clasa a IV-a, se prezintă patru peisaje care înfățișează natura în cele patru anotimpuri — numai din grădina Cișmigiu. Cred că ilustrațiile ar fi mai reprezentative, dacă s-ar prezenta cele mai caracteristice peisaje din diferitele regiuni ale țării, în general, ca acelea de la p. 55: „Iarna în munții Bucegi".

Ilustrația de la p. 186, din manualul de limba romînă — gramatica de clasa a IV-a — de la lecția „Articolul", care înfățișează jocurile copiilor de 5—6 ani, nu este în concordanță cu vîrsta și cu preocupările elevilor de clasa a IV-a. Se puteau formula propoziții și după altă ilustrație mai apropiată pentru vîrsta elevilor de 10—11 ani.

În ilustrația de la p. 196, din manualul de limba romînă, gramatica de clasa a II-a, la predarea noțiunii de „Predicat" este prezentată o ilustrație care reprezintă iarna în toi. Or, această noțiune se predă către primăvară; așadar ilustrația trebuie înlocuită.

Realizarea estetică și tehnică a ilustrațiilor contribuie într-o mare măsură la educarea gustului pentru frumos al elevilor.

Unele ilustrații din abecedar, din manualele de limba romînă de clasa I, de clasa a II-a, din manualul de aritmetică de clasa a II-a, sînt îngrijit lucrate și frumos colorate.

Sînt însă unele manuale care trebuie serios revizuite din punct de vedere al modului de prezentare a ilustrațiilor. De exemplu, manualele de limba romînă ale claselor a II-a și a III-a, de zoologie — clasa a IV-a —, de geografie pentru clasa a III-a și de istorie pentru clasa a IV-a.

Astfel, ilustrația de la p. 9 din manualul de limba romînă de clasa a III-a

este prea mică ca să se poată vedea portul și armele dacilor.

De asemenea, în ilustrațiile de la p. 97—98 nu se poate distinge despre ce fel de copaci este vorba, iar ilustrația de la p. 139 nu dă elevilor cunoștințe despre înfățișarea combinei, nici despre activitatea desfășurată de cele trei colectiviste.

Ilustrațiile de la temele de compunere — p. 202, 204 — nu sînt îndeajuns de sugestive și de clare.

Ilustrațiile din manualul de zoologie trebuie în general mărite și colorate, spre a forma elevilor reprezentări complete despre animalele prezentate în aceste ilustrații, în special la unele lecții ca : Fluturele de mătase ; Albinele ; Racul de rîu ; Fluturele de varză, unde se vorbește despre aparatul bucal, dar acesta nu se poate observa pe desen.

În general, ilustrațiile din manualele claselor I—IV respectă condițiile didactice și pe cele tehnice, și constituie un ajutor prețios în activitatea cadrelor didactice, prin faptul că le ușurează unele explicații, le dau sugestii în legătură cu desfășurarea lecțiilor și cu folosirea materialului didactic. Acelea care nu sînt reușite, le ridică serioase greutăți, deoarece greșelile care apar în ilustrații trebuie rectificate de către învățători pentru a nu forma elevilor reprezentări defectuoase.

Pentru a se ajunge la realizarea unor cărți școlare din ce în ce mai bune, pe lîngă grija față de conținut, autorii trebuie să acorde o atenție deosebită și ilustrațiilor, pentru ca ele să îmbogățească cunoștințele elevilor, să le lărgească orizontul intelectual și să contribuie la educația morală și estetică a acestora.

ECATERINA PACE
Învățătoare la școala de 8 ani nr. 166
București

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

IN EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ AU APĂRUT URMĂTOARELE LUCRĂRI DE LITERATURĂ PEDAGOGICĂ ȘI METODICĂ:

I. R. Eighes — Prevenirea nervozității la copii, col. „In ajutorul părinților".

M. G. Morozova — Educarea intereselor de cunoaștere a copiilor în familie (în l. germ.), col. „In ajutorul părinților".

M. G. Morozova — Educarea intereselor de cunoaștere a copiilor în familie (în l. magh.), col. „In ajutorul părinților".

I. Vlădescu, G. Belea — Copiii au crescut (în l. germ.), col. „In ajutorul părinților".

Biblioteca Societății de științe matematice și fizice a R.P.R. — Probleme actuale de matematică.

Cernișevski — Texte pedagogice alese, col. „Clasicii pedagogiei".

Diesterweg — Texte pedagogice alese, col. „Clasicii pedagogiei".

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

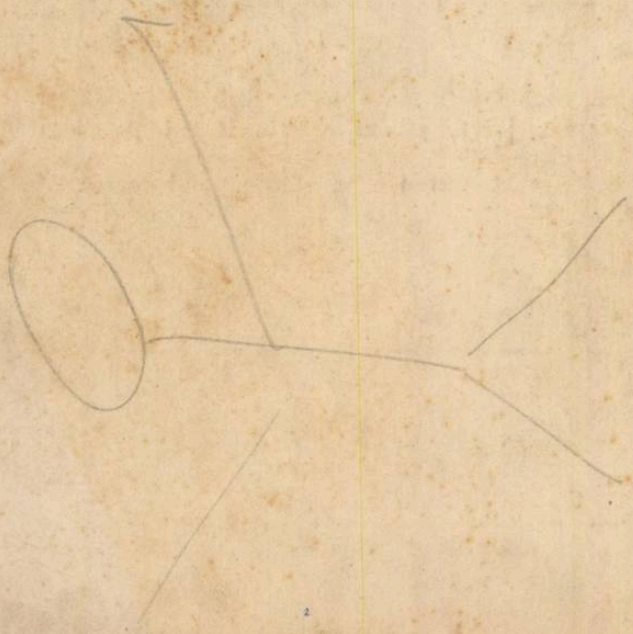
Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din intreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 1179



REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3937

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Biblioteca oraș
Sibiu

6

ANUL XII 1963

(97)

- IUL. 2005

1 7 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R. P. R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Lector univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3937

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 6 *iunie 1963*

U. ... IAŞI 2022

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

N. Constantin Matei, Ion Lupu, Nicolae Radu şi *Adriana Predescu:* Aspecte ale organizării şi educării colectivului de elevi în şcolile de 8 ani din mediul sătesc 5

Ion Ardelean: Înlăturarea formalismului în predarea geografiei . . . 19

M. Zlate: Date preliminare privind predarea zoologiei în şcoala de 8 ani după principiul evoluţionist 25

R. Mihalevici şi *M. Hunyadi:* Probleme metodice ale predării istoriei la clasa a VIII-a în şcoala serală 41

Tudor Opriş: Cercetarea tipurilor de activitate nervoasă superioară la nivelul şcolii de 8 ani 54

Octavian Ionescu: Profesorul Petru Poni şi rolul lui în organizarea învăţământului din ţara noastră 64

CONSULTAŢII ŞI DISCUŢII

C. Marinescu, D. Vrabie şi *I. Brezeanu:* Din experienţa practicii pedagogice la sate a Institutului pedagogic din Galaţi 74

Nicolae Dinu: Aspecte privind instruirea practică a elevilor din şcolile de cultură generală 85

Ilie Ghioroae: Munca pedagogului în internat 93

Aurora Ardeleanu: Contribuţia cercului „Prietenii cărţii şi arta dramatică" la dezvoltarea dragostei faţă de lectură 101

DE PESTE HOTARE

Eugen Blideanu: Preocupările actuale ale ştiinţei pedagogice sovietice . . 105

Constantin Puşan: Congresul mondial de la Roma „Alfabetul şi societatea". 110

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Maria Voicu şi *Victoria Negoescu-Bodor:* Contribuţii la teoria învăţării . . 115

* * *: În legătură cu viitoarele sesiuni ale „Lecturilor pedagogice". 120

4978

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 6, XII-й год *Июнь, 1963*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ — Стр.

К. Н. Матей, И. Лупу, Н. Раду, А. Предеску: Некоторые вопросы организации и воспитания ученического коллектива в восьмилетних сельских школах 5

И. Арделян: Об устранении формализма в преподавании географии . 19

М. Злате: Предварительные данные о преподавании зоологии в IV-ом классе по принципу эволюционизма 25

Р. Михалевич, М. Гуньяди: Методические вопросы преподавания истории в VIII-ом классе вечерней школы 41

Т. Оприш: Исследование типов высшей нервной деятельности в восьмилетней школе 54

О. Ионеску: Петру Пони и его роль в организации просвещения в нашей стране 64

КОНСУЛЬТАЦИИ

К. Маринеску, Д. Врабие, И. Брезяну: Из опыта Галацкого педагогического института в проведении педагогической практики в сельских школах 74

Николае Дину: О практическом обучении учащихся в общеобразовательной школе 85

И. Гиороае: Работа педагога в интернате 93

А. Арделяну: Вклад кружка „Друзья книги и театрального искусства" в развитии любви к чтению 101

ЗА РУБЕЖОМ

Е. Блидяну: Актуальные вопросы советской педагогической науки . . 105

К. Пуфан: Международный съезд в Риме „Алфавит и общество" . . 110

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

М. Войку, В. Негоеску-Бодор: Ценный вклад в теорию обучения . . 114

* * * : О будущих сессиях „Педагогических чтений" . . . 120

ВГАЛ

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-me année, No. 6 *Juin 1963*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

N. Constantin Matei, Ion Lupu, Nicolae Radu et *Adriana Predescu :* Aspects de l'organisation et de l'éducation du collectif d'élèves, dans les écoles de 8 ans du milieu rural 5

Ion Ardelean : L'abolition du formalisme dans l'enseignement de la géographie 19

M. Zlate : Données préliminaires concernant l'enseignement de la zoologie en IV-ème classe, selon le principe évolutionniste 25

R. Mihalevici et *M. Hunyadi :* Problèmes méthodiques de l'enseignement de l'histoire en VIII-ème classe, aux écoles du soir 41

Tudor Opriş : L'activité de recherche en matière de types de l'activité nerveuse supérieure au niveau de l'école de 8 ans 54

Octavian Ionescu : Le professeur Petru Poni et son rôle dans l'organisation de l'enseignement en Roumanie 64

CONSULTATIONS ET DISCUSSIONS

C. Marinescu, D. Vrabie et *I. Brezeanu :* La pratique pédagogique de l'Institut Pédagogique de Galaţi, dans les villages 74

Nicolae Dinu : Aspects de l'instruction pratique des élèves des écoles de culture générale. 85

Ilie Ghioroae : Le travail du pédagogue dans l'internat 93

Aurora Ardeleanu : La contribution du cercle „Les amis du livre et l'art dramatique" au développement du goût pour la lecture 101

DE L'ETRANGER

Eugen Blideanu : Les préoccupations actuelles de la science pédagogique soviétique 105

Constantin Pufan : Le congrès mondial de Rome „L'alphabet et la société". 110

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Maria Voicu et *Victoria Negoescu-Bodor :* Contributions à la théorie de l'enseignement 114

* * * : Les futures sessions des „Lectures pédagogiques" . . . 120

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12th Year, No. 6 *June, 1963*

CONTENTS

Page.

STUDIES AND RESEARCHES

N. Constantin Matei, Ion Lupu, Nicolae Radu, and *Adriana Predescu:* On Organizing and Educating Pupils' Collectives in the 8-Year Village Schools 5

Ion Ardelean: How to Liquidate Formalism in Teaching Geography . . 19

M. Zlate: Preliminaries to Teaching Zoology on Evolutionist Bases in the 4th Form 25

R. Mihalevici and *M. Hunyadi:* Some Questions of Methodology in Teaching History in the 8th Form of the Evening School 41

Tudor Opriș: Examination of Types of Higher Nervous Activity in the 8-Year School 54

Octavian Ionescu: Professor Petre Poni, and His Rôle in Organizing Education in Rumania 64

CONSULTATIONS AND DISCUSSIONS

C. Marinescu, D. Vrabie, and *I. Brezeanu:* From the Experience of the Galatz Pedagogical Institute in Pedagogical Training in the Country . . 74

Nicolae Dinu: Aspects of the Practical Training of Pupils in the Schools of General Culture 85

Aurora Ardeleanu: The "Book Lovers and Dramatic Art" Circle, and Its Contribution to Increasing Love of Reading 93

NEWS FROM ABROAD

Eugen Blideanu: Topical Questions in Soviet Pedagogical Science . . 101

Constantin Pufan: The Rome World Congress on "The Alphabet and Society". 105

BOOK REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

Aurora Danielache: Some Considerations on the Drawings in the Maths Handbooks for Forms 8th — 11th 110

Maria Voicu and *Victoria Negoescu-Bodor:* Contributions to the Teaching-Learning Theory 114

* * *: The Future Sessions of the "Pedagogical Readings" 120

STUDII ŞI CERCETĂRI

ASPECTE ALE ORGANIZĂRII ŞI EDUCĂRII COLECTIVULUI DE ELEVI IN ŞCOLILE DE 8 ANI DIN MEDIUL SĂTESC

Conf. univ. N. CONSTANTIN MATEI,
Lector univ. ION LUPU, asistent NICOLAE RADU
şi şef cab. ADRIANA PREDESCU

Problemele colectivului şi ale vieţii de colectiv au fost dezbătute în mod multilateral, începînd cu explicarea necesităţii normelor de convieţuire colectivă pe baza eticii socialiste şi terminînd cu cele mai complexe aspecte legate de unitatea de voinţă şi de acţiune şi de dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor în cadrul colectivului. Documentele noastre de partid şi de stat au dat preţioase indicaţii legate de viaţa de colectiv şi colectivism. Astfel, în raportul prezentat la Congresul al III-lea al P.M.R., tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej arată rolul partidului în formarea şi în dezvoltarea spiritului de colectiv.

În prezenta lucrare, ne propunem să prezentăm unele aspecte din practica şcolilor de 8 ani în ce priveşte organizarea şi educarea colectivului de elevi, aspecte care să ofere exemple de metode şi procedee, pentru a înlesni o rezolvare eficientă a acestei probleme de cea mai mare însemnătate în educarea viitorilor constructori ai comunismului în ţara noastră.

Realitatea poate şi trebuie să fie exprimată prin noţiuni generale, care să cuprindă esenţa fenomenelor. În acelaşi timp, nu ne este îngăduit să neglijăm concretul, particularul care diferenţiază această realitate în conţinutul ei specific şi deosebit de la o şcoală la alta, de la o clasă la alta. Munca educativă reclamă cuprinderea acestor două aspecte în relaţia lor dialectică. Tocmai cunoaşterea specificului fiecărei unităţi cu care lucrăm asigură eficacitatea muncii noastre şi vădeşte măiestria pedagogului.

Totodată, trebuie să ţinem seama de noile condiţii pe care le oferă satul colectivist, de noile forme pe care le-a luat învăţămîntul în ultimii ani şi de experimentul care se aplică pe o scară largă la clasele I—IV. Aceste realităţi noi nu au fost cercetate în complexitatea lor şi ca atare nu au putut fi generalizate.

Vom analiza cîteva aspecte ale organizării colectivului de elevi. În unele şcoli există situaţii perfecte în aparenţă: clasa are responsabili, există comisii, uneori numite şi „colective" ca, de pildă, cel al gazetei de perete, cel sanitar, cel organiztoric, poate chiar şi cel de bibliotecari. În alegerea activului clasei s-a ţinut seama de situaţia la învăţătură a elevilor, de responsabilităţile în cadrul organizaţiei de pionieri şi de altele. Totuşi, colec-

tivul clasei nu dă rezultatele scontate de educator. Nici disciplina clasei, nici rezultatele la învățătură, nici felul în care se desfășoară activitățile practice sau în afara clasei nu sînt satisfăcătoare. Care să fie cauzele acestei situații? De cele mai multe ori ea se explică prin faptul că activul clasei a fost ales formal, că structura organizatorică a colectivului nu s-a închegat în procesul muncii la clasă, în afara școlii, mai ales în cadrul noilor raporturi ce s-au stabilit între școală, familie și G.A.C., ca unitate socialistă ce acționează favorabil asupra educației copiilor în general și asupra educației în colectiv. Alegerea activului nu s-a făcut în funcție de modul în care elevii își desfășoară activitățile în procesul de învățămînt. Între organizarea colectivului și educarea lui am înregistrat la unele școli un paralelism forțat.

Aceasta a dus la necesitatea cunoașterii scurtei istorii a colectivelor, ca pe baza acestei cunoașteri să dăm unele indicații legate de realizarea concomitentă a procesului de organizare și a celui educativ, nu pe baza unui paralelism mecanic al acestor două aspecte, ci prin intercondiționarea lor reciprocă; veriga prin care se asigură această interdependență să fie conținutul complex al muncii educative, avîndu-se în vedere și ce aduce nou existența colectivului socialist (G.A.C.), vechimea acestui colectiv, succesele obținute pe calea organizării și educării membrilor lui.

Atunci cînd preluăm o clasă și fixăm anumite sarcini, ne propunem anumite obiective, desprindem din cunoașterea clasei și a fiecărui elev în parte *primele linii de perspectivă*. Trebuie să ne concentrăm atenția asupra felului în care se realizează aceste obiective și o dată cu noi întreaga clasă să urmărească felul în care se duc la îndeplinire sarcinile, spre a putea culege elementele necesare pentru o bună alegere a activului.

În alegerea activului clasei este indicat să se țină seama de calitățile necesare muncii de conducere. De pildă, un elev conștiincios, bun la învățătură, cinstit, dar care nu are suficient elan pentru antrenarea celorlalți colegi, nu dovedește inițiativă, nu poate fi considerat că întrunește calitățile cerute pentru a fi ales în activul unei clase, mai ales la clasele mici, în care colectivul încă nu este bine închegat și autoritatea responsabililor trebuie să fie obținută prin aspecte variate și atrăgătoare.

Una din erorile pe care le fac diriginții începători rezultă tocmai din insuficienta cunoaștere a calităților necesare elevilor din activul clasei. Ei nu verifică multilateral comportarea acestora după conținutul muncii și se lasă înșelați de prestigiul aparent sau de opinii insuficient formate.

Un alt aspect legat de acesta este necesitatea de a găsi o justă măsură pentru continua primenire a structurii organizatorice a colectivului, astfel încît să se mențină stabilitatea și continuitatea activului, în vederea păstrării și adîncirii tradițiilor bune realizate de colectiv, dar să dăm și posibilitatea alegerii celor mai bune elemente, potrivite stadiului în care se află colectivul. Această primenire are o deosebită importanță și pentru formarea fiecărui membru, care e bine să fie deprins să conducă, să coordoneze, dar să știe și să se lase condus, să îndeplinească sarcini trasate de colectiv.

Deseori ne izbim în clasele mici de poziția rigidă a copiilor deprinși să fie responsabili ani în șir, considerîndu-se de neînlocuit. La clasele mai mari (VI—VII) schimbarea responsabililor îngreuiază unitatea de măsuri și creează superficialitate în îndeplinirea sarcinilor colectivului. Căderea în formalism,

în ceea ce privește structura organizatorică a colectivului, poate fi produsă printr-o alegere grăbită, necorespunzătoare și nemotivată, printr-o stabilitate dăunătoare care duce la înfumurare și stagnare sau printr-un exces de schimbări de tip administrativ în componența activului, ceea ce duce la instabilitate și la lipsuri în urmărirea scopurilor propuse.

★

In munca educativă nu se poate proceda după anumite precepte invariabile, după canoane și procedee cu caracter stabil. Aci se cer o serie *de procedee și de măsuri educative*, asupra cărora s-a discutat prea puțin, mai ales *în ceea ce privește formarea colectivului la clasele mici*. Ne vom opri asupra acestor aspecte, folosind experiența obținută la școlile de 8 ani din Vidra, Gostinar, Domnești, Buftea (regiunea București).

Trei aspecte par a se contura pînă în prezent în legătură cu formarea colectivului de elevi din clasele I—IV: a) pînă la clasa a III-a, colectivul de copii mici trăiește oarecum intermitent, discontinuu, adică în anumite perioade el pare a fi mai bine conturat, în altele mai puțin;

b) formarea sa se produce prin închegarea prealabilă a unor grupe mai mici, ca grupa de joc, de vecinătate (cartier) etc;

c) în noile condiții în care G.A.C. este o unitate puternică, bine organizată și cu rezultate bune în educarea masei de țărani colectiviști, prin exemple concrete, deci prin reprezentări concret-intuitive asupra unor aspecte de viață colectivă, elevii din clasa a II-a, în a doua parte a anului școlar, înțeleg unele noțiuni ca: tovărășie, colectiv, mîndria colectivului etc., care acționează favorabil în ce privește formarea colectivului pe o treaptă superioară, în clasa a III-a.

Observațiile făcute în școlile experimentale au scos în evidență o serie de aspecte. În primele două clase, dar mai ales în clasa I, precizarea scopului, cu o linie de perspectivă stabilită logic, care să poată fi urmărită de toți copiii — trăsătură esențială pentru a defini un colectiv — e un lucru anevoios, obositor și dacă s-ar stărui direct pentru realizarea lui, ar fi ceva mecanic și impus. În această fază de educație ne-am concentrat atenția asupra formării primelor deprinderi (de a ședea frumos în bancă, de a se comporta corect în clasă, de a folosi cartea, rechizitele etc.), ca urmare a unor acțiuni solicitate de învățător sau profesor, pe baza stimulenților verbali cu semnificație de „permis", „necesar", „cerut cu necesitate" și invers — „nepermis", „nenecesar" etc.

Pe baza asocierii, încă spontane — făcute din dorința copiilor de a se juca în curtea școlii, în recreații, în grupuri, care abia acum încep să se contureze — se pot găsi ocupații colective, care să cuprindă mai mult sau mai puțin totalitatea elevilor acelei clase. Problema se pune, deocamdată, de a scoate din izolare pe micul școlar, de a găsi forma prin care să-l apropiem de colectivul clasei.

Evident că mulți copii vin de la grădiniță cu unele deprinderi de comportare disciplinată, însă ei se află într-o situație nouă la școală și această situație nouă își are cerințele ei.

Problema însă se pune și în felul următor: pînă unde mergem pe calea acestor grupări? Nu cumva stăruim prea mult pe această cale, deprinzînd pe elevi să se joace numai în acel grup sau să nu se simtă bine decît dacă merg la școală sau spre casă numai în tovărășia vechilor „prieteni"?

Practica ne arată că grupele de joc, de vecinătate, sînt bune și necesare, dar treptat ele pot și trebuie să fie schimbate, lărgite; componența lor nu trebuie să fie rigidă, tocmai pentru a deprinde pe copii să se simtă bine în colectivul de elevi. Treptat, se poate trece de la activitățile de joc, la unele activități practice în G.A.C., în funcție de potențele lor fizice și psihice și respectîndu-se programa școlară.

În cuprinderea tuturor elevilor este important ca fiecare din ei să facă parte dintr-un grup, ca între grupuri să se realizeze treptat o unitate prin emulația reciprocă, prin cunoașterea a ceea ce se petrece în celălalt grup; viața fiecărui grup să fie cunoscută de întreaga clasă, în cadrul acestor grupe să se primească sarcini și responsabilități.

Trecerea la închegarea colectivului la clasele I—II se face de obicei cu prilejul unor activități mai bogate, cum ar fi pregătirea unei serbări, organizarea și efectuarea unei vizite în aceeași localitate, pavoazarea clasei etc. Practica arată, de cele mai multe ori, că colectivul primelor clase, în cele mai bune condiții de muncă din partea educatorului (a învățătorului sau a profesorului) se manifestă mai ales pe baza relațiilor afective și, din această cauză, el este încă alcătuit din subunități. Liniile sale de perspectivă sînt foarte apropiate, iar preferințele de ordin afectiv în relațiile de grup sînt dominante. Munca sub unele aspecte se aseamănă cu jocul; capacitatea de trecere de la „eu" la „noi", de la „al meu" la „al nostru" este puțin dezvoltată. Există aici un cerc de interese cu o arie foarte mică. Este cu totul necesar ca munca desfășurată de educator să se facă cu multă răbdare, cu tact. Copiii doresc să se evidențieze (ar recita toți, ar cînta solo toți), imită imediat orice gest. Dar, în același timp, acești copii pot fi foarte ușor atrași de tot ceea ce e nou (și pentru ei noutățile sînt multe), imaginația lor e deosebit de vie, exemplul pozitiv are o deosebită putere de influențare.

Prin urmare, plecînd de la realitatea gîndirii concret-intuitive, trebuie să trecem în aceste clase la formarea deprinderilor cerute de viața de colectiv și, o dată cu ele, la formarea colectivului. Linii de perspectivă curente — curățenia și înfrumusețarea clasei, ținuta frumoasă, îngrijirea cărților și caietelor, îngrijirea părului, respectarea rîndului, participarea la recoltat fructe, legume, la plivit, rărit în G.A.C. (alături de fruntașii recoltelor bogate) — sînt factori care întreține în continuă solicitare colectivele de copii în primele două clase. Momentele care influențează mai puternic închegarea colectivului sînt într-adevăr cele legate de manifestări ale întregii clase — de pildă serbările, vizitele sau activitățile comune în G.A.C., excursiile, istorioarele morale, poveștile, exemplele concrete din viața G.A.C.-ului — și transferul lor în viața clasei favorizează începutul formării unor noțiuni morale (adevăr, cinste, sarcini colective, tovărășie, ajutor la nevoie, mîndrie a colectivului etc.).

Dificultatea în formarea colectivului în primele clase constă în posibilitatea încă restrînsă a elevilor de a înțelege conținutul unora dintre noțiunile cu caracter mai general, mai abstract. Munca de lămurire a unor fapte, moti-

varea unor acțiuni contribuie la înțelegerea semnificației speciale a acestor noțiuni, care la rîndul lor au efect pozitiv în formarea spiritului de colectiv.

La indicațiile noastre, cadrele didactice au folosit G.A.C.-ul ca exemplu de colectiv unit în vederea unor scopuri legate de bunăstarea tuturor membrilor colectivului. Am plecat de la ipoteza că în formarea unor noțiuni mai abstracte — „sarcini colective", „tovărășie", „mîndria colectivului" etc. — la școlarii mici este cu totul necesar să se pornească de la intuirea vie a mijloacelor concrete pe care le oferă unitatea socialistă agricolă.

În funcție de potențele psihice ale școlarilor mici, o asemenea operație concret-logică este posibilă la elevii din clasa a III-a și mai ales la cei din clasa a IV-a. Noi am împins cerințele formării noțiunilor morale legate de colectiv la clasa a II-a în a doua jumătate a anului școlar și în urma cunoașterii de către elevi a conținutului noțiunii, pe baza exemplelor oferite de G.A.C. (prin vizite, excursii, exemple concrete, povestiri din viața colectivei etc.), am constatat posibilitatea lor de a judeca faptele colectivului de elevi, în funcție de cele însușite pe baza exemplelor percepute nemijlocit sau prin intermediul povestirilor privind viața unității agricole socialiste din comuna respectivă. Acest fenomen a ridicat spiritul de colectiv pe o treaptă superioară la clasele experimentale, față de cele de control sau față de clasele unde nu s-au aplicat indicațiile noastre.

În felul acesta, în clasa a III-a se poate trece la o treaptă superioară de organizare și de educare a colectivului de elevi. Socotim că în această clasă activul poate fi deja bine conturat. Sarcinile repartizate pe elevi se pot extinde și pot cuprinde marea majoritate a clasei, formîndu-se deprinderea de a coordona și de a fi coordonat în munca colectivă. Ora de diriginție primește tot mai mult un caracter de conversație pe teme etice, deși predomină încă povestirile sprijinite pe exemplele vii, sugestive. La unele clase experimentale, la această vîrstă s-a putut realiza o perfectă continuitate în exercitarea responsabilităților ca, de pildă, elev de serviciu, grupa sau comisia de responsabili cu igiena corporală, comisia de curățenie a clasei, bibliotecari, difuzori de presă, responsabili ai cercului de artiști amatori, responsabilii cu gazeta de perete și altele. Toate acestea sînt însă și rămîn valabile în măsura în care se asigură un conținut real muncii educative, conținut legat de realitățile concrete pozitive ale vieții satului nostru socialist.

Așa cum am arătat mai sus, structura organizatorică se verifică a fi bună numai în procesul activităților, în conținutul muncii. Dacă responsabilitățile sînt „inventate", făcute numai să fie afișate, iar responsabilii nu au fost bine selecționați, toată organizarea e pur formală. Ea nu are o legătură cu munca educativă, nu e în măsură a o promova, ci, dimpotrivă, poate duce la nemulțumiri și poate produce efecte contrarii.

O linie de perspectivă nouă, deosebit de importantă în clasa a III-a, este perspectiva de a deveni pionier. Condițiile care se cer pentru a deveni purtător al cravatei roșii sînt factorii stimulatori atît în procesul de învățămînt, cît mai ales în comportamentul disciplinat al copiilor, particularitatea esențială și necesară introducerii copilului în viața de colectiv, în manifestările de ajutorare reciprocă și în mărirea simțului de răspundere asupra sarcinilor comune. Tocmai aceasta ne îndreptățește să afirmăm că începînd

cu clasa a III-a se poate vorbi de posibilitatea organizării și educării colectivului de elevi.

S-a observat că măsura din ultimii doi ani — de a fi primiți în organizația de pionieri numai copiii care obțin la toate obiectele de învățămînt note de la 7 în sus — a avut un efect pozitiv. În pregătirea copiilor pentru primirea cravatei roșii s-au dovedit utile conversațiile pe temele: Luptătorii pentru recolte bogate în G.A.C. din satul nostru; Cei mai harnici muncitori în conducerea brigăzilor și echipelor de muncă din G.A.C.; Fruntași în lupta pentru producție, fruntași și în conducerea G.A.C-ului.

Această măsură a contribuit la formarea unei atitudini corespunzătoare față de învățătură, a mărit simțul de răspundere și spiritul autocritic al elevilor, fapt care a dus la combaterea mediocrității, la ridicarea calității învățămîntului de masă etc. Totuși, unele colective de pedagogi o aplică formal și în acest caz ea poate constitui o frînă. Uneori se consideră că elevii care sînt deja pionieri pot avea medii și sub 7, ba și sub 5, însă un copil de clasa a III-a sau a IV-a, care așteaptă și se străduiește să devină pionier, dacă pe lîngă celelalte medii peste 7 are și o medie de 6, nu este primit ca pionier.... Credem că în asemenea situații se cere o mai largă înțelegere și nu trebuie luată dispoziția în litera ei, ci în spiritul ei. Nu este educativ faptul că micul elev cunoaște mulți pionieri cu note sub 7, iar el nu poate deveni purtător al cravatei roșii, pentru că la un obiect a obținut o medie sub 7. Pentru buna rezolvare a unor asemenea situații, este obligatorie strînsa colaborare a organizației de pionieri cu conducerea școlii, cu dirigintele clasei, cu întregul colectiv pedagogic.

O problemă care uneori nu-și găsește cea mai potrivită rezolvare este aceea a întocmirii planului de activitate pe școală, pe clase și a planului de muncă al organizației de pionieri. De multe ori aceste planuri nu se întrepătrund, nu se îmbină, ci merg paralel. Este clar că instructorii superiori de pionieri sînt îndrumați de către organele U.T.M. și că analiza muncii lor se face pe această linie. Dar oare este cu totul greșit ca unele aspecte ale muncii instructorului superior de pionieri să fie discutate și de colectivul pedagogic al școlii? Acest lucru este cu totul util și necesar, deoarece numai în felul acesta se poate realiza colaborarea dintre director, diriginte și organizația de pionieri. Unitatea dintre director, colectivul pedagogic și organizația de pionieri este o chezășie a organizării și educării colectivului de elevi.

În clasele a III-a și a IV-a, așa cum arată și datele culese de la școlile experimentale, colectivul de elevi își conturează mai bine scopul, liniile de perspectivă sînt din ce în ce mai depărtate; structura organizatorică e mai diferențiată și sistemul de conducere cuprinde, de cele mai multe ori, totalitatea elevilor. Se afirmă tot mai mult interdependența dintre membrii colectivului; ei răspund unul față de celălalt și față de întregul colectiv, evident sub supravegherea și conducerea continuă și atentă a educatorului, a profesorului-diriginte sau a învățătorului. În acest caz activul clasei este format.

Ceea ce lipsește încă acestor colective, care se integrează în colectivul școlii, este faptul că nu au încă o opinie bine conturată; critica tovărășească este încă prea directă și simplă, fapt care trebuie legat de particularitățile

de vîrstă ale copiilor. O critică eficientă trebuie să vadă cauzele lipsurilor și să propună remedierea lor. În discuțiile pe care le poartă, copiii de clasa a IV-a arată lipsurile, se oferă să colaboreze la înlăturarea lor, însă nu văd de multe ori cauza care a determinat greșeala, iar ajutorul lor este în primul rînd un gest de tovărășie, în rare cazuri eficient (ne referim la ajutorul dat la învățătură, la îndreptarea unor deprinderi greșite de scriere etc.).

★

Unele aspecte în educarea colectivului de elevi din clasele III—IV se cer mai mult dezbătute, deoarece ele sînt inedite în literatura noastră pedagogică. Vom reda cîteva procedee folosite la clasele experimentale ale Școlii de 8 ani din Vidra, raionul Giurgiu, în legătură cu care s-a publicat și un articol în Gazeta învățămîntului din 15 august 1962 : „Despre formarea colectivului de elevi în clasele mici".

Una din problemele importante care se pun în fața educatorului care lucrează cu copiii între 8—10 ani este aflarea căii celei mai potrivite pentru a face ca manifestările spontane ale dorinței copiilor de succes personal să se transforme în manifestări tot atît de sincere ale bucuriei pentru succesul colectiv.

Se poate porni, în această privință, de la situația la învățătură a clasei. Aspectul unei clase în care se află copii foarte buni la învățătură, dar care rîd de cei care nu-și fac temele sau de cei care dau răspunsuri greșite, trebuie să constituie un motiv serios de îngrijorare pentru educator. Astfel de manifestări arată că în clasa respectivă nu s-a ajuns încă nici măcar la primul stadiu de formare a colectivului. În asemenea împrejurări, s-au inițiat vizite la G.A.C. sau la alte întreprinderi socialiste. Dirigintele, împreună cu brigadierii și șefii de echipă, au ales cu grijă aspectele ce urmau să le arate elevilor. Aceștia erau îndemnați să vadă cum se ajută în muncă oamenii din cadrul aceleiași echipe, cei care din anumite cauze rămîn mai în urmă la plantat, repicat, săpat pe rînduri etc. să vadă cum, în cadrul unei brigăzi, echipele avansate vin în ajutorul celor rămase mai în urmă.

În urma acestor vizite, s-au organizat discuții cu temele : Ajutor reciproc tovărășesc în muncă ; „Al meu" — „al nostru" etc..... (s-a discutat în comparație cu aspectele negative ce au apărut în cadrul colectivului de elevi).

În felul acesta transferul de la „eu" la „noi", de la „al meu" la „al nostru", care presupune îndeobște un proces îndelungat, bazîndu-se pe înțelegerea unor exemple cît mai grăitoare și apoi pe formarea unor noțiuni legate de viața de colectiv (avutul obștesc, mîndria colectivului, sarcina clasei, ajutorul reciproc individual și cel colectiv) se realizează în condiții optime. Exemplele concrete din viață, ca și cele din literatură, primează în această perioadă.

Relatăm un asemenea moment, petrecut în primul trimestru al anului școlar 1961—1962, în viața colectivului clasei a III-a. Aproape întreaga clasă înregistra succese la învățătură. Un elev însă (E.J.), rămînea mereu în urmă, întîmpinînd greutăți la cîteva materii și mai ales la cifre. Ceilalți elevi, care erau la început indiferenți față de această situație, au

început să se preocupe treptat de ajutorarea lui. Îl încurajau, urmăreau cu atenție răspunsurile pe care le dădea la lecții, însă erau mîhniți văzînd că nu izbutește încă să citească mai bine. Puțin după începerea celui de-al doilea trimestru, elevului respectiv i s-a cerut să citească lecția nouă din manualul de citire. La început șovăitor, și-a biruit după aceea neîncrederea și a pornit să citească destul de curgător și de închegat. În clasă se făcuse o tăcere desăvîrșită. Toate privirile erau îndreptate spre el și colegii lui au izbucnit în strigăte de „bravo", „foarte bine" etc. Succesul unui copil devenise succesul clasei. Toți au simțit atunci limpede că formează un colectiv care luptă solidar pentru înfrîngerea greutăților și se bucură împreună de izbînzile clasei și ale fiecăruia în parte.

Pentru realizarea unor momente educative ca cel relatat mai sus, nu trebuie să se aștepte condiții deosebite, întîmplări ieșite din comun. Faptele curente ale vieții noastre socialiste de fiecare zi ne oferă multe ocazii pentru a forma la elevi calitățile dorite.

Desigur, trebuie să arătăm aci că acest moment educativ a fost pregătit, prin faptul că rămînerea în urmă a elevului E.J. a fost de multe ori comentată și s-a făcut apel la ajutorul colegilor, la opinia clasei, arătîndu-se că elevii care nu citesc bine țin clasa pe loc. Deci educatorul a orientat atenția clasei asupra acestui elev, a antrenat urmărirea și ajutorarea colegului. De acum clasa aștepta roadele unei acțiuni comune. În momentul în care succesul a constituit rodul unei preocupări colective, el a contribuit la întărirea colectivului, la închegarea lui tot mai trainică.

Pe lîngă activitățile din clasă, vizitele în împrejurimi, drumețiile, oferă noi prilejuri pentru formarea și educarea colectivului.

Într-o zi însorită de aprilie, clasa a III-a de la Școala de 8 ani din Vidra a pornit într-o mică excursie la pădurea Cîmpurelu, aflată la o depărtare de 3 km de școală, pentru a aplica pe teren o serie de cunoștințe de geografie și de științe naturale dobîndite la lecții. S-au prevăzut pentru excursie patru ore, stabilindu-se timpul de mers pînă la pădure, durata aplicațiilor, a odihnei și timpul necesar înapoierii. Deoarece majoritatea elevilor locuiesc aproape de școală, s-a hotărît ca ghiozdanele să fie lăsate în clasă, de unde urmau să fie ridicate la întoarcere. Trei elevi care locuiesc în direcția opusă, la distanță de peste 2 km de școală, trebuiau să-și ia însă ghiozdanele cu ei. După vreo douăzeci de minute de mers, acești trei elevi începură să obosească, să simtă povara purtată și să rămînă în urma celorlalți. Ce era de făcut? Vrînd să vadă în ce măsură poate rezolva colectivul clasei o asemenea problemă, cadrele didactice care însoțeau pe copii i-au lăsat să ia ei înșiși o hotărîre. Din rîndurile elevilor s-au făcut două propuneri: prima ca ghiozdanele să fie purtate pe rînd de fiecare elev, iar a doua, ca cei trei să depună ghiozdanele la cea mai apropiată casă aflată pe drumul de întoarcere acasă și să ajungă apoi din urmă întregul grup. Cei mai mulți elevi, în frunte cu cei trei în cauză, au fost pentru soluția a doua, care a și fost adoptată.

Dar de la plecarea celor trei trecea mai mult timp decît se prevăzuse. De ce întîrziau? — începură să se întrebe unii. Oare nu era mai bine să fi purtat toți ghiozdanele pe rînd? Trebuie să-i așteptăm, sau să mergem

înainte? În această împrejurare nouă, cu o firească solidaritate față de cei trei și cu simțul răspunderii colective de a duce la bun sfîrșit excursia, elevii clasei a III-a au purtat din nou o discuție. Unii au fost de părere că, deoarece nu exista nici o piedică în calea celor trei, întîrzierea se datorește unei neglijențe a lor, unei nepăsări față de întregul colectiv care îi așteaptă; alții, au spus că poate n-au găsit pe nimeni acasă acolo, unde și-au propus să lase ghiozdanele și atunci au trebuit să se ducă mai departe, la o casă apropiată. Părerea tuturor a fost însă că drumul spre pădure trebuie continuat. Curînd, cînd cei întîrziați au ajuns din urmă clasa, s-a aflat că într-adevăr trebuiseră să lase ghiozdanele la o altă casă decît cea prevăzută, deci mai departe de locul despărțirii și așa se explica întîrzierea lor.

Excursia la pădure a fost astfel nu numai un prilej de aplicare a cunoștințelor; ea a ridicat în fața copiilor probleme de organizare, le-a cerut să rezolve situații neprevăzute. Ei au fost puși în situația de a acorda sau nu încrederea solidarității și tovărășiei unor colegi de clasă, judecînd modul în care se puteau comporta aceștia. Dovedind că munca educativă dusă de cadrele didactice a dat roade, copiii au știut să ia hotărîri juste, bazate pe relațiile principiale constituite deja în sînul colectivului.

Încadrarea tot mai largă a colectivului primar de elevi se face treptat, prin participarea activă la colectivul școlii, al comunei, al patriei, prin urmărirea scopului oamenilor muncii luptători pentru progres, pentru pace trainică în lume, pentru triumful socialismului.

Încă din primele clase ale școlii de 8 ani, am folosit lecturile despre luptătorii care s-au ridicat din rîndurile tineretului, ca Filimon Sîrbu, Vasile Roaită, Haia Lifșitz, Donca Simo, Olga Bancic și alții. Exemplul dragostei față de partid, de patrie, al spiritului de sacrificiu pentru biruința dreptății și libertății poporului, face ca și elevii noștri să simtă mîndria de a participa la marele colectiv al celor ce luptă pentru desăvîrșirea construcției socialiste în patria noastră.

Dintre lecturile suplimentare folosite cu efect puternic la clasa a IV-a experimentală din Vidra, Domnești, Buftea, și care au născut discuții cu caracter etic amintim: „Viața lui V. I. Lenin" de A. I. Ulianova, „Povestind copiilor" de Sadoveanu și altele din care s-au citit și s-au comentat o serie de fragmente educative.

Pe marginea unor lecturi din manualele de citire pentru clasele a III-a și a IV-a se pot conduce discuții cu caracter etic, menite să contribuie la educarea în spirit colectiv a elevilor. O astfel de discuție s-a purtat, de exemplu, după lectura povestirii „Copăcelul din stradă" din manualul de clasa a III-a. Eroul acestei povestiri, Mihăiță, este la început foarte încîntat de faptul că pomișorul îngrijit de el va crește frumos, însă se necăjește văzînd realizările celorlalți care îngrijesc pomii din strada lui. În cele din urmă își dă seama că pomișorul îngrijit de el formează doar o parte din frumusețea străzii, iar întristarea sa de la început se transformă într-o mare bucurie, în bucuria realizărilor comune, în timp ce mîndria de a fi făcut el singur o faptă frumoasă se transformă în sentimentul mîndriei pentru colectiv. Prin întrebări, elevii au fost stimulați și ajutați să înțeleagă momentele semnificative ale comportării eroului povestirii.

O altă lectură folosită cu succes în același scop a fost aceea a povestirii „Frunze albastre". Elevii au înțeles, citind și comentînd această povestire, că numai ajutorul dat cu inimă deschisă este un ajutor adevărat, o bucurie atît pentru cel care îl dă, cît și pentru care îl primește și că așa se încheagă prietenia și raporturile tovărășești în cadrul colectivului de elevi.

În afara procedeelor folosite și descrise mai sus, noi am considerat că în școlile din mediul sătesc se poate folosi în condiții optime și cu maximum de randament cunoașterea de către elevi a vieții gospodăriei agricole colective și, începînd cu această clasă, participarea mai activă la activitatea productivă a gospodăriei, în funcție de dezvoltarea fizică și psihică a elevilor.

Această formă de influențare directă din partea gospodăriei agricole colective s-a dovedit cu totul valoroasă, atunci cînd este folosită în mod judicios de educator, cînd el reușește să prezinte elevilor în mod emoțional realitatea.

★

Dacă la întrebarea: cînd este format pe deplin colectivul de elevi în școala de 8 ani? am răspunde că, desigur, în ultima sau în ultimele clase ale școlii, credem că am greși. Trebuie să învățăm din experiența școlilor noastre fruntașe că și în clasele mici putem avea un colectiv „deplin format", evident, pe măsura particularităților de vîrstă ale membrilor acestui colectiv.

Prin urmare, lipsurile unui colectiv nu rezultă din particularitățile vîrstei și nu trebuie să ajungem la concluzia că, pe măsură ce cresc elevii crește și colectivul, în mod automat devine mai omogen, mai bine structurat, că opinia este mai matură, că acțiunea paralelă se realizează mai eficient, așa cum sînt înclinați să creadă unii pedagogi.

Este greșit să confundăm posibilitățile mai mari, mai cuprinzătoare ca volum de sarcini, capacitatea de a-și însuși noțiuni etice mai abstracte, de a avea un activ mai experimentat, cu nivelul calităților colectivului în toate manifestările sale.

Trecerea prin stadiile de formare a colectivului (executarea cerințelor educatorilor, alegerea nucleului colectivului, atragerea în jurul nucleului a unui număr cît mai cuprinzător din membrii întregului colectiv, formarea opiniei colective, transformarea întregului colectiv într-un organ activ de la care să pornească cerințe) nu trebuie să fie concepută neapărat ca o trecere ce se realizează automat — de la o clasă mai mică la o clasă mai mare — ca o schimbare dictată de dezvoltarea copiilor, așa cum cred unii educatori.

Modificările calitative pe care le înregistrează trecerea de la un stadiu la altul, sînt rezultatul unor fenomene de interpătrundere între stadii, de corectări — pe de o parte — a unor manifestări ce nu corespund cerințelor, ca urmare a proceselor de aferentație inversă, și de întărire și consolidare — pe de altă parte — a succeselor înregistrate. În felul acesta, în stadiul executării cerințelor educatorilor se face și alegerea nucleului, dar, continuîndu-se cerințele educatorilor, aducem unele modificări în alcătuirea nucleului

(ținînd seama de păstrarea unui echilibru între primenirea cadrelor și stabilitatea și continuitatea lor), iar în cadrul definitivării nucleului colectivului (prin modificările făcute în componența nucleului) influențăm formarea opiniei colectivului. Toate aceste transformări calitative, care duc la formarea unui colectiv închegat, s-au dovedit a fi posibile de timpuriu, în funcție de influențele educative ce acționează asupra copiilor. Ca atare și în clasele III—IV colectivul de elevi, pe măsura posibilităților de vîrstă, poate atinge și ultimul stadiu.

Una dintre problemele încă de mare actualitate în școlile noastre de 8 ani este „pragul" dintre clasa a IV-a și a V-a. Despre aspectele acestui prag s-a discutat mai mult în ceea ce privește latura instructivă: despre dificultățile pe care le întîmpină elevii în însușirea cunoștințelor, despre unele dificultăți în formarea noțiunilor, despre deformarea scrisului, supraîncărcare etc.

Cum stăm cu aspectul organizării și formării colectivului de elevi la clasa a V-a? În ce măsură elevii care vin din clasa a IV-a sînt pregătiți să îndeplinească noile cerințe? În ce măsură cerințele venite din afară, de la educatori și de la colegi, au devenit convingeri interioare și în ce măsură elevii pot să primească cerințele acestora, pentru a ridica neîncetat liniile de perspectivă ale colectivului prin realizări din ce în ce mai trainice, pentru a forma și întări tradițiile colectivului?

Este cert că în clasele V—VIII convingerile comuniste ale elevilor pot și trebuie să fie din ce în ce mai consolidate. Ele se formează printr-o mai vie manifestare a opiniei colectivului. Lărgirea sferei de interese, creșterea orizontului cunoștințelor, prin însușirea materiei predate, prin orele de dirigenție și prin diferitele activități în afara clasei, cu precădere activitatea productivă alături de țăranii colectiviști (părinți și rude), activitatea în cadrul orelor practice agricole, creează posibilitățile de a se ajunge la colective în care principala forță motrice devine opinia colectivului și caracterul de autoconducere devine din ce în ce mai pronunțat, fără a se neglija rolul conducător al colectivului de pedagogi și al profesorului-diriginte în special.

La clasele V—VIII dezvoltarea colectivelor de elevi prezintă din ce în ce mai mult aspecte ca: formarea opiniei sănătoase; folosirea acțiunii paralele; manifestarea inițiativei venite din colectiv, pentru colectiv; realizarea sudurii colectivului primar cu colectivul școlii, al comunei, al marelui colectiv de oameni ai muncii din țara noastră și din lumea întreagă; cunoașterea și însușirea practică a colectivismului sub toate laturile sale, ca o noțiune etică de bază în formarea omului nou, a comunistului devotat cauzei nobile a Partidului și în general luptei pentru progres în lumea întreagă.

Pe măsura închegării unor asemenea colective de elevi, potrivit particularităților de vîrstă ale preadolescentului, a cărui psihologie se caracterizează prin interes pentru anumite activități practice și de cunoaștere, prin dezvoltarea aptitudinilor individuale, munca educativă în cadrul colectivului trebuie să favorizeze dezvoltarea multilaterală a fiecărui elev.

Închegarea colectivelor de elevi la clasele V—VIII trebuie să meargă mînă în mînă cu o diferențiere tot mai accentuată a sarcinilor și responsabilităților, pe măsura aptitudinilor individuale, culminînd în ultima clasă

cu o justă orientare spre viitoarea profesie. Întrebarea „Ce să fim?", pe care o punem elevilor noștri încă din clasa a IV-a, în ultimele clase ale școlii de 8 ani capătă în cea mai mare parte un răspuns clar și cu caracter orientativ eficient.

În sînul colectivelor de elevi trebuie să se desfășoare o continuă dezbatere practică a orientării lor pe baza înclinațiilor, a aptitudinilor pe care le are fiecare copil și, totodată, în sînul acestor colective trebuie să se profileze just linia de dezvoltare a noilor profesii, prin cunoașterea planului de stat, a politicii economice a partidului și guvernului.

Această latură în organizarea și în educarea colectivelor de elevi a devenit și mai actuală o dată cu predarea obiectului Agricultura în școlile de la sate și a practicii industriale în cele de la oraș.

În urma unei anchete întreprinse la un număr mare de învățători și profesori, am surprins numeroase aspecte legate de educarea disciplinei conștiente, prin influențele educatorului conjugate cu influențele colectivului de elevi și cele ale familiei.

În acest sens, relatări importante ne dă directorul Școlii de 8 ani (H. N.) din comuna Vișinești, raionul Cîmpina, care, folosind excursia cu caracter istoric (Muzeul Doftana) și munca social-utilă în cadrul G.A.C., a influențat favorabil prin activul colectivului atitudinea unor elevi care se izolau de colectiv și nu răspundeau în mod conștient la cerințele regulamentului școlar.

Aspecte pline de interes ne-au furnizat diriginții din comunele Hurezu, Buciumeni, Adamclisi etc., care relevă influențele pozitive ale muncii colective alături de țăranii-muncitori pe terenurile G.A.C., în formarea și dezvoltarea spiritului de tovărășie, de colectiv etc.

În acest sens, se pune problema studierii cît mai atente a organizării și educării colectivului cu prilejul activităților practice agricole și industriale, a studierii formării colectivelor de elevi cu prilejul muncii fizice care devine din ce în ce mai mult o muncă îmbinată cu cea intelectuală, o aplicare consecventă a ultimelor cuceriri ale științei și tehnicii moderne. Este indicat ca educatorii din școala sătească să nu uite că în munca educativă ei trebuie să acționeze cu eficiență asupra dezvoltării interesului pentru agricultură și pentru practica productivă agricolă. Astfel, pe lîngă rolul activ al acestui interes în formarea colectivului, ei răspund și unei sarcini sociale de mare importanță.

Un colectiv sănătos, bine închegat își va arăta posibilitățile în orice împrejurare se va găsi, prin forțe proprii. Activitățile practice pot cere o nouă structură a colectivului: împărțirea pe echipe de muncă sau contopirea a două colective, de clase paralele sau de vîrstă apropiată (clasele V și VI, VI și VII), într-o mică brigadă, sau — în sfîrșit — în brigada de muncă patriotică a școlii. Rolul esențial îl va juca și aici colectivul primar, care trebuie să aibă forța morală a unității, a scopului clar prezentat, a capacității de organizare după împrejurări. Colectivul nu trebuie înțeles ca o structură mecanică, ci în primul rînd ca o unitate morală, care are în sine resurse multiple pentru a se adapta la împrejurări și pentru a învinge cu hotărîre orice obstacole care i-ar sta în cale.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗЦИИ И ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ВОСЬМИЛЕТНИХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

(Резюме)

В настоящее время, когда завершилась коллективизация сельского хозяйства во всей стране, были созданы наилучшие условия для непосредственного воспитания ученического коллектива в сельских школах.

Авторы считают, что хорошая организация коллектива — в соответствии с психическими особенностями каждого класса — оказывает положительное влияние на процесс воспитания в коллективе и через коллектив; на этот процесс положительно воздействует наличие социалистического коллектива в селе, где учащиеся могут найти самые подходящие примеры для таких понятий как „товарищество", „коллектив", „коллективные задания", „гордость коллектива" и др.

На основе предварительных указаний авторов, учителя экспериментальных классов сформировали у учеников II-го класса конкретные представления в связи с жизнью коллективного озяйства. Таким образом, при переходе к формированию моральных понятий (в связи с коллективом) учащиеся могли рассуждать о поступках ученического коллектива в зависимсти от ранее сформировшихся конкретных представлений. Результаты, полученные в экспериментальных классах, ведут к следующему выводу; создание ученического колектива — с нужными для нашего общества чертами — возможно и в младших классах. Следовательно, ученический коллектив не создается стихийно по мере развития и роста учеников; он может быть создан еще в младших классах при хорошо продуманной и внимательно проведенной системе воспитательных влияний.

ASPECTS DE L'ORGANISATION ET DE L'EDUCATION DU COLLECTIF D'ELEVES, DANS LES ECOLES DE 8 ANS DU MILIEU RURAL

(Résumé)

Dans cet article, on traite de certains problèmes que soulève l'éducation à l'heure actuelle, particulièrement dans les écoles du milieu rural, où l'éducation revêt un caractère spécifique, déterminé par la collectivisation de l'agriculture dans tous les villages de notre pays, ce qui exerce une influence favorable et directe sur les éleves.

Les auteurs ont pris comme point de départ l'hypothèse qu'une bonne organisation du collectif — correspondant aux particularités psychiques de chaque classe — favorise le processus éducatif, celui-ci étant stimulé positivement par la collectivité socialiste du village: et par cela méme, les enfants acquièrent des représentations claires de ce qui signifie „camaraderie", „collectif", „tâches collectives", „la fierté du collectif", etc.

Sur les indications de l'auteur, les instituteurs des classes expérimentales ont formé chez les élèves de la II-ème classe des notions concrètes relatives à ces aspects de la vie en commun et de l'exploitation collective des biens matériels. De cette manière, les élèves ont pu juger les faits de leurs camarades en fonction des représentations sur la vie de l'unité socialiste de la commune respective et ceci a élevé l'esprit de collectif à un échelon supérieur dans les classes expérimentales, par rapport aux classes de contrôle.

L'expérimentation a prouvé que, même avec les petits élèves, on peut réaliser un collectif scolaire ayant les caractéristiques de notre société. Par conséquent, le collectif d'élèves ne se forme pas automatiquement — à mesure que les enfants grandissent, comme sont enclins à le croire certains pédagogues — mais il peut être créé de bonne heure, en fonction des influences éducatives qui agissent sur les élèves.

ON ORGANIZING AND EDUCATING PUPILS' COLLECTIVES IN THE 8-YEAR VILLAGE SCHOOLS

(Abstract)

The all-out collectivization of agriculture in this country has also laid the foundations for a genuinely collective school education of pupils, especially in rural areas.

The authors proceed from the premise that a good organization of the collective, taking due note of the psychical characteristics typical of each form, is apt to further collective education for the collective's sake, thanks to the existance in every village of a socialist collective setting the children clear examples of such notions as "comradeship", "collective", "colective tasks", "pride of the collective", etc.

Based on the authors' instructions, the staff teaching to 2nd form pupils have inculcated experimentally on the latter concrete-intuitive representations of some factors connected with life in a collective farm, collective tasks, the spirit of comradeship, mutual aid, collective pride etc. The teaching staff have thus been in a position, when passing over to the formation of moral notions about the collective, to judge of the pupils' actions in the light of the latter's representations about the life of the collective farm in their village. This has raised the collective spirit on to a higher level in the experimental forms, as compared with the control forms.

The experiment has shown that it is possible to build a collective of pupils, endowed with all the attributes required by the society we live in, even in the case of small age pupils. This means that a pupils' collective is not formed automatically, as the children get older — as some pedagogues maintain — but gradually, and at an early stage, depending on the educational influences acting upon the children.

INLĂTURAREA FORMALISMULUI ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI

Conf. univ. ION ARDELEAN
Rectorul Institutului de 3 ani
Timișoara

Sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. școlii noastre în perioada desăvîrșirii construirii socialismului în R. P. Romînă sînt multiple și complexe. Școala de cultură generală trebuie să pregătească multilateral tineretul nostru pentru ca acesta să poată participa larg la opera de desăvîrșire a construcției socialismului în patria noastră. Înarmarea elevilor cu temeinice cunoștințe de cultură generală, formarea concepției lor materialist-dialectice, educarea în spiritul moralei comuniste și integrarea tot mai adîncă a tineretului școlar în viață, cu multiplele ei aspecte practice — iată cîteva din principalele obiective spre care trebuie să se îndrepte munca instructiv-educativă în școală. La rezolvarea acestor sarcini contribuie întreaga activitate școlară.

Geografia fizică este o disciplină care contribuie activ la formarea concepției materialist-dialectice a elevilor despre lume.

De la primii pași în geografia fizică, chiar din clasa a III-a, elevii sînt conduși să înțeleagă, pe măsura posibilităților lor intelectuale, că toate elementele naturii se găsesc într-o strînsă legătură și că influența omului asupra unui factor al naturii (învelișul vegetal, de exemplu) influențează și alți factori ai mediului natural. Treptat, elevii încep să devină tot mai conștienți că, cu cît teritoriul supus influenței omului este mai vast, cu atît și schimbările mediului natural sînt mai importante.

În cadrul studiului geografiei fizice, elevii înțeleg treptat că mediul natural constituie o condiție permanentă și necesară pentru dezvoltarea societății omenești. Această înțelegere se dezvoltă, devine mai profundă, mai complexă în cadrul cursului de geografie economică. Totuși, chiar la lecțiile de geografie fizică, fiecare fenomen natural sau fiecare complex de fenomene sînt studiate nu numai din punctul de vedere al structurii și dezvoltării lor, ci și din punctul de vedere al valorificării lor economice, în funcție de orientarea social-economică în care se realizează aceasta.

Studiind geografia țărilor din cadrul sistemului mondial socialist, elevii trebuie să ajungă la înțelegerea fenomenului geografic în strînsă legătură cu dezvoltarea uriașă a economiei acestor țări.

Studiind țările din sistemul capitalist, elevii vor trebui să înțeleagă că orînduirea capitalistă, cu trăsăturile ei specifice, cu contradicțiile ei, frînează dezvoltarea acestor țări, în multe cazuri lasă nevalorificate bogățiile naturale, nu transformă natura în interesul omului, pentru bunăstarea popoarelor. Așadar, studiul geografiei contribuie din plin nu numai la formarea concepției materialist-dialectice despre lume, despre natură, ci și despre societate, punînd pe elevi în situația să-și însușească în mod conștient legile și principiile materialismului istoric. În felul acesta, predarea geografiei devine o armă care contribuie la formarea conștiinței comuniste, care mobilizează pe elevi la lupta pentru desăvîrșirea socialismului și construirea comunismului în patria noastră.

Cu toate acestea, din observațiile pe care diferite organe de control și îndrumare le-au făcut cu ocazia studierii activității la clasă, se constată că în predarea geografiei se mai manifestă încă unele aspecte de formalism.

Esența formalismului constă în faptul că elevii nu reușesc să pătrundă în fondul problemelor studiate, nu înțeleg în întregime materialul predat, fixîndu-și doar forma exterioară (verbală, simbolică) a cunoștințelor. Una din urmările formalismului în predarea geografiei în școală este greutatea, iar uneori chiar imposibilitatea, pe care o manifestă elevii în ce privește aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice de geografie. Acest aspect al formalismului trebuie înlăturat, cu atît mai mult cu cît una din sarcinile permanente ale școlii noastre este legarea ei de viață, de practică, de producție.

Cunoștințele formale se caracterizează prin: desprinderea formei de conținut, predominarea memoriei asupra gîndirii în procesul însușirii cunoștințelor, manifestări de șablonism, ruperea teoriei de practică și altele.

Lupta pentru înlăturarea formalismului în asimilarea cunoștințelor de către elevi este legată de aplicarea consecventă a principiilor didacticii științifice în cadrul lecțiilor, precum și de aplicarea celor mai potrivite și variate metode în predarea cunoștințelor, în formarea priceperilor și deprinderilor elevilor. Din acest punct de vedere, de o deosebită importanță apare *respectarea consecventă a principiului însușirii conștiente și active a cunoștințelor.*

Consider că principalele cerințe care trebuie respectate pentru ca să asigurăm o însușire conștientă a materialului predat sînt următoarele:

— înțelegerea profundă a cunoștințelor;

— atitudinea conștientă a elevilor față de învățătură (trezirea unui interes deosebit față de studiul geografiei);

— educarea spiritului de independență, a posibilității elevilor de a munci independent și de a aplica în practică cele însușite la lecții și prin studiul individual.

În cercetarea pe care am efectuat-o, am urmărit felul în care aceste cerințe au fost realizate în diferite școli la predarea geografiei. Cercetarea pe care am făcut-o a constat din: observații la lecție, convorbiri cu cadrele didactice, studiul planurilor de lecție, studiul caietelor elevilor (caiete de notițe, caiete cu hărți).

Pentru aprofundare, cercetarea nu a cuprins studiul aspectelor tuturor momentelor lecției, ci s-a limitat numai la momentul fixării. S-a urmărit deci realizarea principiului însușirii active și conștiente numai în cadrul fixării cunoștințelor predate.

Am considerat necesar a da o deosebită atenție fixării, deoarece s-a observat că mai sînt încă profesori care nu acordă atenția cuvenită acestui moment al lecției, deși el are o importanță deosebită în procesul însușirii cunoștințelor și al formării priceperilor și deprinderilor. Este știut faptul că fixarea are rolul de verificare a gradului în care elevii și-au asimilat cunoștințele predate, de descoperire a lacunelor, de aprofundare a unor probleme mai deosebite etc., de formare a unor priceperi și deprinderi practice legate de munca independentă etc.

În multe cazuri găsim manifestări serioase de formalism în realizarea fixării la lecțiile de geografie. Cum se manifestă ele? De multe ori, fixarea se reduce la o simplă repetare mecanică a celor predate, adesea chiar de către elevii cei mai buni. Profesorul nu se pregătește în mod deosebit pentru realizarea acestei verigi; din această cauză, întrebările adresate elevilor se pun uneori la întîmplare, fără să se țină seamă de importanța problemelor, iar în alte cazuri, întrebările urmăresc simpla reproducere a ideilor lecției, fără să se mai aducă nimic nou, fără să se încerce o sistematizare a materialului, pentru ca elevii să și-l însușească mai ușor și mai bine. Sînt însă și cazuri cînd profesorii nu fac nici măcar atît. Ei ignorează cu o deosebită ușurință veriga fixării, invocînd lipsa de timp, lungimea lecțiilor etc. Adevărul e că acești profesori nu-și planifică bine lecția, pierd prea mult timp cu verificarea, pierd minute prețioase cu probleme organizatorice etc.

O mai justă raționalizare a timpului și o mai mare exigență a profesorului față de propria lui muncă la clasă ar înlătura cu succes aceste deficiențe. Rămîne însă celălalt caz — acela cînd fixarea se face, dar ea prezintă serioase aspecte de formalism.

Care sînt formele în care fixarea se poate realiza în condiții bune? În primul rînd subliniem faptul că metodica fixării se hotărăște de la caz la caz, ea nefiind unică pentru toate lecțiile de geografie.

Deci, condițiile variate în care se desfășoară lecția impun metode variate de organizare a fixării. Metodele de realizare a fixării sînt multiple. În alegerea lor trebuie să se țină seamă de diferiți factori.

În primul rînd, se ia în considerare scopul lecției. Alte procedee se vor folosi în fixare la o lecție de geografie fizică (de exemplu la lecțiile despre „Semnele geografice" la clasa a III-a), unde scopul urmărit este formarea deprinderilor geografice și altfel se va proceda la o lecție de geografie economică. Acest lucru ne demonstrează că formele fixării depind mai ales de conținutul lecției.

Trebuie să subliniem, de altfel, că fiecare obiect își are specificul său, care se reflectă și în fixare, în funcție de calea logică urmată în predarea materiei (inductivă-deductivă), de legăturile obiectului respectiv cu alte obiecte de învățămînt, în funcție de gradul de sistematizare a lecției, de gradul ei de complexitate etc. O altă condiție care poate juca adesea un

rol foarte important în alegerea procedeelor fixării o constituie vîrsta elevilor cu particularităţile ei, specificul clasei respective sau nivelul cunoştinţelor de cultură generală pe care îl au elevii clasei.

Este necesar să atragem atenţia că fixarea cunoştinţelor se realizează de obicei la sfîrşitul orei de curs, deci după 30—40 minute de intensă muncă intelectuală a elevului. În unele cazuri — mai ales dacă ora de geografie are loc către sfîrşitul orelor de curs şi dacă în ziua respectivă au fost prevăzute în orar obiecte grele — poate să apară, în momentul fixării, acea diminuare a capacităţii de lucru a celulelor corticale, pe care psihologii o numesc „inhibiţie de protecţie". Ea face să scadă capacitatea de autocontrol a elevilor; aceştia dau semne de nelinişte, nu sînt atenţi, se ocupă de altceva, sau apar manifestări de somnolenţă. Acest lucru se întîmplă mai ales cînd fixarea se prelungeşte în pauză.

În condiţiile fixării, inhibiţia de protecţie se poate accentua şi mai mult, deoarece nu se comunică lucruri noi, ci se repetă elemente cunoscute, iar repetarea acestor elemente implică pericolul stingerii reflexului de orientare, ceea ce face ca excitaţiile provocate de procesul învăţăturii să se situeze în afara zonei corticale de optimă excitabilitate. Pentru a evita acest pericol destul de frecvent, care duce la diferite forme de manifestare a formalismului în fixare, este necesar să folosim cu prilejul fixării noi stimulenţi ai reflexului de orientare.

Problema „noului" în cadrul fixării nu e o problemă simplă. Introducerea elementelor noi la fixare trebuie să difere ca formă şi conţinut, după specificul obiectului respectiv, după specificul lecţiei. „Noul" creează acea stare de maximă excitabilitate a scoarţei numai dacă ţinem seama de interesul elevilor, dacă acesta se leagă în mod organic cu cunoştinţele vechi, completîndu-le, deschizînd noi orizonturi imaginaţiei lor creatoare. La geografie acest lucru se poate realiza în cele mai bune condiţii, specificul obiectului permiţîndu-ne să deschidem în faţa minţii elevilor nebănuite orizonturi, să lămurim nenumărate „secrete" ale naturii etc. Eficienţa fixării va fi mai mare atunci cînd, prin conţinutul ei, lecţia corespunde cu interesele elevilor. De fapt, e greu să faci o fixare interesantă în urma unei lecţii monotone, plictisitoare. Iată, deci, că reuşita fixării depinde şi de conţinutul lecţiei, de realizarea scopului ei.

În cele ce urmează vom arăta principalele forme ale fixării, mijloacele de luptă împotriva formalismului în cadrul fiecărei forme, bazîndu-ne pe exemplele concrete pe care ni le-a prilejuit cercetarea noastră.

1. Fixarea — să zicem „clasică" — bazată pe reproducerea de către elevi a materialului predat în timpul orei îşi are o utilitate destul de mare, mai ales la clasele mici. Acest procedeu l-a folosit spre exemplu, o învăţătoare din comuna Rudna, Regiunea Banat, la a cărei lecţie, în fixare, cîţiva elevi au expus liber principalele probleme ale lecţiei de geografie „Oraşele R.P.R.". La clasa a IV-a, o altă învăţătoare din Cenei, Regiunea Banat, a realizat fixarea prin metoda conversaţiei, punînd elevilor întrebări pe baza schemei de pe tablă, care a fost alcătuită paralel cu predarea. Atît în primul caz (expunerea liberă), cît şi în al doilea caz (răspunsuri în conformitate cu schema), formalismul a fost înlăturat prin activizarea

gîndirii elevilor, care trebuiau să-şi sistematizeze mintal materialul, să aleagă principalul de secundar, să fie permanent preocupaţi (mai ales în primul caz) şi de felul de exprimare, de corectitudinea vorbirii.

2. Fixarea prin operaţia logică a grupării cunoştinţelor într-un anumit sistem se face de către profesor cu contribuţia activă a elevilor, grupîndu-se cunoştinţele după trăsăturile lor caracteristice, pe baza clasificărilor efectuate la lecţiile anterioare. În acest caz vom folosi schemele, tabelele cronologice etc.

3. Altă formă a fixării este cea realizată pe calea comparativă, făcîndu-se comparaţii între diferitele elemente ale lecţiei noi şi cunoştinţele mai vechi ale elevilor, dobîndite la lecţiile anterioare. Această formă este recomandabilă mai ales dacă în celelalte verigi ale lecţiei nu a fost folosită.

La fixare, prin aspecte şi date comparative, unele cadre didactice au legat cunoştinţele predate în cadrul lecţiei de geografie de cunoştinţele pe care elevii le obţinuseră la istorie, arătînd situaţia diferitelor ţări în trecut şi după eliberare.

4. Practica ne arată că, mai ales la unele discipline ale geografiei, forma cea mai eficace de fixare a cunoştinţelor este cea bazată pe aplicarea imediată a acestora în practică, în vederea dobîndirii unor priceperi şi deprinderi necesare în viaţă sau în cadrul diferitelor ramuri de producţie. Astfel, la majoritatea lecţiilor de geografie ţinute la clasa a VII-a, profesorii de geografie de la Şcoala medie nr. 2 din Arad au lucrat folosind aplicaţii practice. De exemplu, lecţia cu tema „Orientarea" s-a încheiat cu orientarea în clasă şi în natură. După ce elevii au învăţat teoretic problema meridianelor şi paralelelor globului, în cadrul fixării ei au stabilit, cu ajutorul profesorului, coordonatele geografice ale localităţii respective. Unii profesori din Timişoara au încheiat lecţia cu exerciţii de aflare a latitudinii pe glob, folosind rigla de latitudine. La lecţia „Mişcarea de rotaţie", cunoştinţele au fost fixate prin exerciţii de aflare a orei locale pe diferite puncte ale globului cu ajutorul fuselor orare. La lecţiile despre hartă, fixarea s-a făcut prin metoda exerciţiilor, efectuîndu-se exerciţii cu scara hărţii şi rezolvîndu-se diferite probleme cartografice.

5. Un alt mijloc de luptă împotriva formalismului în fixare este şi folosirea noutăţilor, a descoperirilor în ştiinţă etc. La lecţiile „Pămîntul şi sistemul solar" şi „Atmosfera", profesorul de la Şcoala medie nr. 1 din Timişoara a folosit în fixare noutăţile ştiinţifice şi tehnice în legătură cu sateliţii artificiali ai Pămîntului. Aceasta a permis completarea cu date noi a cunoştinţelor ştiinţifice predate la lecţie.

Încă o dată subliniem necesitatea ca profesorii de geografie să utilizeze în cît mai mare măsură acest mod de fixare, prin care se înlătură şablonismul, memorarea mecanică, plictiseala şi monotonia, se înlătură deci principalele elemente ale formalismului. Datele noi pe care profesorul le introduce în lecţie se obţin prin studierea permanentă a publicaţiilor de specialitate, a celor pentru răspîndirea ştiinţei, a celor care apar în presa zilnică etc.

6. În sfîrşit, un alt mijloc de realizare a fixării, care înlătură fenomenele de formalism, este proiectarea unui diafilm la sfîrşitul lecţiei, sau, dacă împrejurările o permit, chiar proiectarea unui film ştiinţific care se referă la conţinutul lecţiei predate.

În concluzie, lupta împotriva formalismului la lecțiile de geografie se realizează atît prin înlăturarea fenomenelor formale din predare, cît și prin folosirea unei game de procedee cît mai variate în fixare. Acest lucru va permite ca elevii să-și asimileze în mod activ și conștient cunoștințele, va da posibilitatea formării unor priceperi și deprinderi temeinice, contribuind astfel la o mai bună pregătire a elevilor pentru producție, pentru viață.

ОБ УСТРАНЕНИИ ФОРМАЛИЗМА В ПРЕПОДАВАНИИ ГЕОГРАФИИ

(Резюме)

Автор считает, что устранение некоторых видов формализма, встречающихся еще в школьной практике, зависит от последовательного применения принципов научной дидактики и разнообразных методов в изложении знаний, в формировании умений и навыков.

В своем исследовании автор интересовался изучением вопроса об осуществлении принципа активного и сознательного усвоения знаний при закреплении этих знаний на уроке. Он описывает и анализирует главные виды закрепления: а) *на основе пересказа материала, усвоенного на уроке;* б) *на основе логической группировки знаний в определенную систему;* в) *путем сравнения знаний;* г) *закрепление, основанное на практическом применении знаний.*

L'ABOLITION DU FORMALISME DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE

(Résumé)

L'auteur montre que dans l'enseignement de la géographie, on rencontre encore des aspects de formalisme et il considère que pour faire disparaître ces aspects, il faut appliquer conséquemment, au cours des leçons, les principes de la didactique scientifique, de même que les méthodes les plus adéquates et les plus variées pour transmettre des connaissances aux élèves et former leurs aptitudes à comprendre et leurs habitudes.

Dans la recherche qu'il a entreprise, l'auteur a étudié la manière dont on réalise le principe de l'assimilation active et consciente des connaissances, dans le cadre de la fixation de ces connaissances, pendant la leçon. Il montre qu'il existe plusieurs méthodes d'organisation de la fixation et expose les principales formes de la fixation — la fixation basée sur la reproduction, par les élèves, du matériel qu'on leur a enseigné, la fixation par l'opération logique de grouper les connaissances dans un système, la fixation réalisée par voie comparative, la fixation basée sur l'application pratique immédiate des connaissances. Toutes ces formes-là sont analysées à tour de rôle.

HOW TO LIQUIDATE FORMALISM IN TEACHING GEOGRAPHY

(Abstract)

To liquidate some formal aspects in teaching geography, still existing in our schools, it is necesary consistently to employ the principles of scientific didactics in shaping the pupils' habits and skills.

The author has studied experimentally the way knowledge is actively and consciously acquired during classwork through repetition for the sake of consolidation. This can be done in various ways, viz. repetition by the pupils, at the end of each lesson, of the material just taught; the logical and systematic grouping of notions; comparisons; practical mental activities based on the knowledge acquired etc.

DATE PRELIMINARE PRIVIND PREDAREA ZOOLOGIEI ÎN ȘCOALA DE 8 ANI DUPĂ PRINCIPIUL EVOLUȚIONIST *

M. ZLATE

Introducerea provizorie a predării zoologiei la clasa a IV-a, simplificarea, restructurarea și construirea manualului după alte principii decît cele cunoscute — au dat naștere la discuții contradictorii în literatura de specialitate.

Pînă în momentul actual, cercetările au demonstrat necesitatea predării unor cunoștințe elementare de fizică și de chimie — care ar avea rolul de a ușura înțelegerea problemelor lumii animale —, necesitatea restructurării programei și manualului de zoologie, în sensul respectării logicii interne a obiectului și, în sfîrșit, necesitatea elaborării celor mai raționale procedee metodice care să permită însușirea temeinică și trainică a cunoștințelor de zoologie — concluzii cu care sîntem întru totul de acord.

După părerea noastră, principalele deficiențe care apar în predarea zoologiei nu provin atît din schimbarea succesiunii predării științelor naturale, cît, mai ales, din simplificarea și construirea manualului după un principiu îndoielnic.

De cele mai multe ori se manifestă neîncredere față de posibilitățile intelectuale ale elevilor, considerîndu-se că ei nu pot ajunge la abstractizări și generalizări de tip superior.

Numai astfel poate fi explicat faptul că în vechile condiții ale școlii de 7 ani zoologia s-a predat după „principiul evoluționist" întors cu capul în jos (adică începînd cu mamiferele și terminînd cu protozoarele, iar în noile condiții ale școlii de 8 ani predarea zoologiei la clasa a IV-a s-a făcut după un principiu discutabil.

Literatura de specialitate evidențiază posibilitățile mari pe care le oferă vîrsta școlară mică și mijlocie (plasticitatea sistemului nervos, posibilitatea nelimitată a formării legăturilor temporare trainice, realizarea cu multă ușurință a diverselor stereotipuri dinamice).

Vorbind, într-un alt context, despre echilibrul care trebuie să existe între posibilitate și exigență, prof. V. Pavelcu afirma: „contradicția fundamentală care frămîntă conștiința copilului preșcolar și școlar este contradicția dintre posibilitățile copilului și cerințele celor din jur cu privire la

*) Cercetarea a fost efectuată sub îndrumarea științifică a conf. univ. Paul Popescu-Neveanu.

conduita sa" [1]) ...— cu privire la cunoştinţele de specialitate pe care acesta trebuie să le asimileze — continuăm noi. Cînd cunoştinţele ce trebuie asimilate sînt sub nivelul posibilităţilor elevului, sau cînd întrec cu mult aceste posibilităţi, rezultatele nu pot fi decît negative. Din acest punct de vedere, manualul de zoologie (în forma actuală) [2]) nu numai că nu ţine seama de aceste posibilităţi, dar, de cele mai multe ori, le subapreciează, punînd în faţa elevilor sarcini care nu au efect mobilizator. Autorii manualului, crezînd că respectă particularităţile de vîrstă ale elevilor, simplifică în mod nepermis, în dauna conţinutului ştiinţific, introduc o serie de povestiri, istorioare şi elemente folclorice (ghicitori) care nu favorizează cu nimic procesul de învăţămînt, ci, dimpotrivă, constituie un balast, părăsesc foarte adesea modul general al expunerii (cînd merg pe linia stabilirii raporturilor cauzale între organism şi mediu, cînd pe linia topografiei unor organe în corpul animalelor) etc.

Nu putem fi de acord nici cu alte manuale mai vechi care, invocînd respectarea principiului didactic al trecerii de la cunoscut (complex) la necunoscut (simplu), deschideau cursul de zoologie cu studiul mamiferelor şi îl încheiau cu studiul protozoarelor.

„Se pune problema — scrie Paul Popescu-Neveanu — nu a unei simple conformări la particularităţile de vîrstă, nu a mulării procesului instructiv-educativ după particularităţile existente, ci a stimulării dezvoltării acestora într-un ritm susţinut" [3]). Elevilor trebuie să li se dea cunoştinţe care să stimuleze dezvoltarea lor ulterioară, să contribuie în largă măsură la formarea şi la generalizarea operaţiilor mintale, să întreacă, întrucîtva, posibilităţile elevilor. Deosebit de interesantă, este, pe această linie, afirmaţia lui L. S. Vîgotski: „Numai învăţarea care aleargă înaintea dezvoltării este reuşită" [4]). Nu trebuie să ajungem însă la concluzia greşită a unor psihologi burghezi care explică apariţia noţiunii prin trebuinţe şi prin sarcinile care se pun în faţa subiectului. Prezenţa trebuinţei şi a sarcinii nu garantează încă apariţia noţiunii. L. S. Vîgotski atrăgea atenţia asupra faptului că în formarea noţiunilor problema principală este aceea a mijloacelor cu ajutorul cărora se realizează operaţia psihică, se înfăptuieşte activitatea orientată spre un scop. Prin „mijloace" nu trebuie să înţelegem însă numai „procedee metodice". Inseşi cunoştinţele care se transmit elevilor sînt mijloace de formare a operaţiilor psihice. Dacă cunoştinţele vor fi încărcate cu elemente particulare, neesenţiale — fără a exista posibilitatea delimitării nete a trăsăturilor esenţiale —, dacă aceste cunoştinţe nu vor avea o logică internă şi vor fi sub nivelul posibilităţilor elevului, atunci operaţia psihică se va forma greu, incorect, pe căi ocolite, şi va fi de cele mai multe ori neeficientă.

---

[1]) V. Pavelcu: *„Psihologie pedagogică"* — Studii — E.S.D.P., Bucureşti 1962, p. 88.

[2]) Vezi: Eugenia Comănescu, Florentina Slăvescu: *„Zoologie"*, manual pentru clasa a IV-a, E.S.D.P., Bucureşti, 1962.

[3]) Paul Popescu-Neveanu: *„Probleme pedagogice şi psihologice ale activităţii instructiv-educative la clasele mici"*, Revista de pedagogie, nr. 8/1962, p. 8.

[4]) L. S. Vîgotski: *„Izbranîie psihologhiceskie issledovaniia"*, Izd. A.P.N., R.S.F.S.R., Moscova, 1956, p 449

Pe aceeași linie, psihologia sovietică a învățării consideră că acțiunea exterioară, organizată în mod sistematic și condusă riguros, determină formarea la elevi a unor modalități asemănătoare de gîndire, a unor acțiuni mintale.[5]) Cu alte cuvinte, dezvoltarea intelectuală a elevilor poate fi accelerată, deoarece ea depinde de condițiile exterioare, care în ultimă instanță sînt hotărîtoare. Se pare însă că profesorii nu au posibilitatea organizării în bune condițiuni a acțiunii exterioare, deoarece, așa cum am arătat, programa și manualul de zoologie pentru clasa a IV-a nu oferă acest prilej.

Este de asemenea cunoscut faptul că elevii, de obicei, reține mai multe asemănări ale obiectelor și fenomenelor, că pornind tocmai de la obiecte și fenomene asemănătoare pot generaliza mai ușor trăsăturile generale și esențiale, decît în cazul pornirii de la obiecte și fenomene diferite între ele. În acest din urmă caz, se reține doar elementele variabile. Gruparea în aceeași categorie (după principiul mediului de viață), a unor animale foarte diferite între ele, cum ar fi: peștii, broasca de lac, racul de rîu, scoica de lac, lipitoarea, animale microscopice; cămila și struțul; crocodilul și hipopotamul îngreuează mult procesul înțelegerii dezvoltării de la simplu la complex, pe de o parte, precum și procesul abstractizării și generalizării notelor definitorii ale noțiunilor, pe de altă parte. Cu atît mai mult cu cît studierea animalelor conform principiului evoluționist nu ar prejudicia de loc înțelegerea raportului dintre organism și mediu, știut fiind că animalele incluse în aceeași clasă au aproximativ același mediu de viață. Scoaterea în evidență a mediului de viață schimbat al unor animale, din interiorul aceleeași clase, permite înțelegerea mai pregnantă a raportului dintre organism și mediu și este mai utilă în aceste condiții, decît în condițiile grupării în aceeași categorie a animalelor din clase și încrengături diferite.

Pe baza acestor considerente, credem, că prin predarea zoologiei după principiul evoluționist (respectînd logica internă a obiectului) se pot obține rezultate calitativ superioare.

Gruparea animalelor pe clase, în ordine evolutivă — sarcină mai dificilă, dar pe care elevii o pot depăși — stimulează dezvoltarea gîndirii abstracte a elevilor, permite organizarea eficientă a condițiilor exterioare, precum și stabilirea — în condiții bune — a însușirilor comune și esențiale ale animalelor. Predarea zoologiei după principiul evoluționist favorizează în mai mare măsură formarea la elevi a concepției materialist-dialectice despre lume și viață.

★

Articolul de față are un caracter constatativ și își propune să urmărească influența predării zoologiei după principiul evoluționist: a) asupra însușirii unor noțiuni de bază din zoologie; b) asupra operării cu însușirile comune și esențiale ale claselor de animale — urmărind în această direcție dezvoltarea laturii operatorii a gîndirii cu notele definitorii ale acțiunii; c) asupra posibilităților de înțelegere de către elevi a laturilor funcționale ale organismului animal.

---

[5]) Vezi articolele semnate de: P. I. Galperin, N. F. Talîzina, V. V. Davîdov, P. I. Galperin, *Voprosi psihologhi*, nr. 1/1957, nr. 2/1957, nr. 6/1957.

Cercetarea noastră experimentală s-a desfăşurat în Şcoala nr. 172 din Capitală, unde, la una din clasele a IV-a cuprinse în sistemul predării pe obiecte de către profesori diferiţi, predarea s-a făcut de noi după o programă bazată pe respectarea logicii interne a obiectului, elaborată de cercetătorii Institutului de ştiinţe pedagogice din Bucureşti. Specificăm însă că predarea protozoarelor s-a făcut după un ciclu de lecţii despre „Iepurele domestic", care a avut rolul de a forma noţiunea de „organism viu", de a familiariza pe elevi cu unele aparate şi organe din organismul animal, precum şi de a favoriza înţelegerea diferitelor funcţiuni din organism. Acestor lecţii introductive li s-a acordat o atenţie deosebită, deoarece, pe de o parte, însuşirea corectă a noţiunilor respective urma să aibă o influenţă mare asupra înţelegerii ulterioare a celorlalte cunoştinţe, iar, pe de altă parte, deoarece „complexitatea" organizării morfo-funcţionale a iepurelui domestic urma să servească la demonstrarea „simplităţii" organizării primelor animale. Pe parcursul lecţiilor, avînd acest punct de plecare şi folosind larg metoda comparaţiei, s-a întărit şi mai mult la elevi ideea complicării treptate a organismului animal.

În această primă etapă de cercetare, dintre probele de investigare folosite, enumerăm :

— probe de stabilire a cunoştinţelor elevilor din clasa a IV-a despre lumea animală, la începutul anului şcolar ;

— probe de stabilire a nivelului la care au ajuns elevii în definirea unor noţiuni sau de sesizare a unor legături cauzale între acestea ;

— probe ce vizau latura operatorie a gîndirii (operarea cu însuşirile comune claselor de animale, gruparea animalelor după criteriile considerate de elevi ca fiind cele mai bune, clasificarea grupelor de animale în ordine evolutivă) ;

— probe pentru stabilirea gradului de înţelegere de către elevi a funcţiilor diferitelor organe şi aparate din organismul animal (funcţia de hrănire, circulaţie, respiraţie etc.).

Experimentele au fost efectuate în primele două trimestre ale anului şcolar 1962/1963, cu elevii clasei a IV-a B de la Şcoala nr. 172, la care predarea zoologiei s-a făcut de noi după principiul evoluţionist, şi cu elevii clasei a IV-a C. de la aceeaşi şcoală, la care predarea s-a făcut de către profesor, respectînd criteriul manualului (gruparea animalelor după mediul de viaţă). Clasele cuprindeau aproximativ 30 de elevi.

Din materialul cules vom selecta acele date care servesc la lămurirea şi la aprofundarea problemelor enunţate mai sus.

★

Este cunoscut faptul că elevii dispun de multe cunoştinţe (de regulă empirice) despre regnul animal. La una din probele noastre, elevii clasei a IV-a B au indicat între 45—50 specii de animale [6]). La o altă probă, trebuind

[6]) Din alte cercetări rezultă că elevii din clasa a IV-a pot indica, la începutul anului şcolar, între 20—70 specii de animale. Vezi în această direcţie : M. Banto, E. Csengheri : *„Unele probleme ale predării zoologiei în şcoala de 8 ani"*, Revista de pedagogie, nr. 8/1962, p. 104.

să răspundă în scris la unele întrebări puse de experimentator privind modul de hrănire și de mișcare al animalului, mediul de viață, felul și sursa de cunoaștere a acestuia, elevii au dat răspunsuri bune. Astfel, din cele 474 răspunsuri căpătate pentru 24 specii de animale, privind mediul de viață, 458 sînt corecte. Modul de hrănire este redat corect în 342 răspunsuri din cele 382 obținute, iar modul de mișcare în 459 răspunsuri din cele 476 obținute. Din 460 răspunsuri obținute privind felul animalului (domestic sau sălbatic) 450 sînt corecte. S-au obținut, de asemenea, 479 răspunsuri care indicau sursa prin care au luat cunoștință cu animalul.

Aceste date nu duc însă la concluzia că elevii, pe baza cunoștințelor de care dispun, își formează noțiunile cu caracter mai general („animal", „mediu de viață", „vertebrat" etc.) în orice condiții. Cerînd elevilor să definească noțiunile: „animal", „vertebrat", „mediu de viață" — după ciclul de lecții introductive despre iepurele domestic la care nu s-a insistat îndeajuns asupra însușirii elementelor generale — aceștia nu reușesc să redea corect conținutul științific al respectivelor noțiuni. Astfel, noțiunile „animal" și „vertebrat" sînt definite corect numai de doi elevi, iar noțiunea „mediu de viață" de 17 elevi — din cei 26 elevi care au participat la experiment. Majoritatea răspunsurilor obținute sînt eronate (24 la noțiunea „animal", 2 la „vertebrat", 5 la cea de „mediu de viață"). La unele noțiuni sînt mulți elevi care nu răspund (22 la noțiunea „vertebrat" și 4 la cea de „mediu de viață"). Nici analiza calitativă a răspunsurilor primite nu ne poate duce la concluzii mulțumitoare. Definițiile corecte cuprind genul proxim și diferența specifică. Cele incorecte cuprind numai genul proxim sau unele clasificări, ceea ce denotă, de fapt, că elevii nu stăpînesc noțiunile ca atare.

Situația existentă după primul ciclu de lecții s-a schimbat o dată cu începerea predării zoologiei conform principiului evoluționist. În acest sens sînt semnificative datele obținute în urma experimentului de definire a noțiunilor. Elevii din cele două clase paralele trebuiau să definească noțiunile: „animal", „vertebrat", „mediu de viață" — și să răspundă la următoarele întrebări: „Prin ce se deosebește animalul de plantă"; „Ce asemănări și deosebiri cunoașteți că există între animalele vertebrate și nevertebrate?"; „De ce animalele sînt atît de diferite între ele?"; „Cîte medii de viață cunoașteți?".

În tabelul nr. 1 prezentăm rezultatele sintetizate obținute la cele două clase:

Tabelul nr. 1

Răspunsuri	Clasa experimentală (predarea s-a făcut după principiul evoluționist)	Clasa de control (predarea s-a făcut după principiul mediului de viață)
Obținute	96 %	86,5%
Lipsă	4 %	13,5%
Corecte	83,5%	44,5%
Incorecte	12,5%	42%

Observăm că elevii din clasa a IV-a C — unde predarea s-a făcut după principiul mediului de viață — au dat răspunsuri mai puține (lipsesc 13,5%), diferența dintre cele corecte și incorecte nefiind evidentă (2,5%), spre deosebire de elevii clasei a IV-a B, care au dat răspunsuri într-un procentaj mai ridicat (lipsesc doar 4%), diferența dintre cele corecte și incorecte fiind evidentă (71% în favoarea celor corecte). Pentru o evidențiere și mai clară a rezultatelor obținute, prezentăm în tabelul nr. 2 sarcinile care au stat în fața elevilor celor două clase și răspunsurile date de aceștia:

Tabelul nr. 2

Nr. crt.	Sarcina	Elevi	Clasa experimentală			Clasa de control		
			Răspunsuri obținute			Răspunsuri obținute		
			Total	Corecte	Incorecte	Total	Corecte	Incorecte
1	Definirea noțiunii „animal"	25	24	14	10	21	2	19
2	„ „ „vertebrat"	25	25	25	—	22	17	5
3	„ „ „nevertebrat"	25	25	25	—	22	17	5
4	„ „ „mediu de viață"	25	24	24	—	22	13	9
5	Întrebare: Ce diferență există între animal și plantă?	25	25	20	5	19	8	11
6	„ Ce asemănări și deosebiri există între animalul vertebrat și nevertebrat?	25	23	19	4	23	12	11
7	„ De ce animalele sînt atît de diferite între ele?	25	22	16	6	21	7	14
8	„ Cîte medii de viață cunoașteți?	25	24	24	—	23	13	10
	Total . . .	—	192	167	25	173	89	84

Analizînd mai atent rezultatele obținute, am constatat că răspunsurile incorecte date de elevii celor două clase la definirea noțiunii „animal" cuprind în ele integratorul superior, fără precizarea diferenței specifice. Elevii generalizează greșit însușirea de „ființă", crezînd că aceasta este specifică animalelor. Dacă elevii clasei de control se opresc însă numai la indicarea integratorului superior, elevii clasei experimentale indică și unele caracteristici ale lui (se naște, trăiește, se înmulțește, moare etc.), cu toate că pierd din vedere unele însușiri caracteristice și esențiale.

La noțiunile „vertebrat" și „nevertebrat", elevii clasei experimentale răspund mai bine decît elevii clasei de control, care dau un procentaj ridicat de răspunsuri incorecte. Aceștia din urmă nu au înțeles clar conținutul celor două noțiuni și adesea fac generalizări greșite. Cele mai multe răspunsuri cuprind fie opoziții (vertebratele au schelet, iar nevertebratele nu), fie enumerări (vertebrate sînt: oaia, vaca, calul etc.), fie indicații cu totul eronate (un animal nevertebrat este acela care este rozător).

Înțelegerea greșită a noțiunilor „animal", „vertebrat", „nevertebrat" a favorizat, în mare măsură, neînțelegerea deosebirilor dintre animale și plante, dintre animalele vertebrate și cele nevertebrate. Dacă procentajul erorilor, în înțelegerea aspectelor de mai sus, la elevii clasei experimentale este extrem de mic (în medie de 18%), la elevii clasei de control acesta este destul de ridicat (în medie de 44%) (vezi tabelul nr. 2).

Sesizarea diferenței dintre plante și animale este destul de dificilă — aceasta fiind de ordin intim, fiziologic. La unele probe mai vechi ale noastre, la întrebarea: „Prin ce se deosebesc animalele de plante", elevii indicau caracteristici cu totul întîmplătoare (de exemplu: animalele au 4 picioare, iar plantele nu; animalele au gură, ochi, urechi, iar plantele nu). De aceea, în lecțiile noastre, am precizat ca trăsătură caracteristică a animalelor pe cea de „mișcare". Desigur că „mișcarea" nu este unica trăsătură care deosebește plantele de animale, și nici cea esențială.

Am considerat însă necesar să orientăm gîndirea elevilor — în această etapă inițială — spre surprinderea acestei diferențe, urmînd ca pe parcurs, o dată cu însușirea întregii varietăți a lumii animale și mai ales o dată cu studiul botanicii, aceasta să se precizeze.

Deși pare a fi paradoxal, procentajul răspunsurilor incorecte date de elevii clasei de control, crește și mai mult la noțiunea „mediu de viață" (36%). Definirea îngustă, limitată a mediului de viață în primele lecții — ca fiind „locul unde trăiesc animalele" — nu a permis elevilor înțelegerea acestuia ca atare, diferențierea și în același timp corelarea lui cu condițiile prin intermediul cărora animalele își asigură existența. Astfel, pentru elevi, medii de viață devin: diferite țări sau forme de relief (Africa, cîmpie, munți etc.), locul în care unele animale sînt întîlnite mai frecvent (pomi, stupi, geamul caselor, curtea omului, G.A.S. sau G.A.C., parcul zoologic etc.).

Neînțelegerea noțiunii „mediu de viață" (sau înțelegerea ei greșită) s-a reflectat și mai evident în răspunsurile date de elevi la întrebarea „De ce sînt animalele atît de diferite între ele?" Procentajul răspunsurilor incorecte date de elevii clasei de control este crescut (56%) în comparație cu cel al elevilor din clasa experimentală (24%). Elevii din clasa în care predarea s-a făcut după principiul evoluționist înțeleg varietatea animalelor și diferența care există între ele ca o consecință a mediului de viață schimbat. Ei răspund la această întrebare astfel: „Animalele sînt atît de diferite între ele pentru că trăiesc în medii de viață diferite". Elevii la care predarea s-a făcut după principiul mediului de viață dau răspusuri de felul următor: „Animalele sînt atît de diferite între ele pentru că unele zboară, iar altele nu . . . pentru că unele sînt mici, altele sînt mari . . . . . unele au corpul acoperit cu păr, iar altele nu . . . . . unele sînt albe, altele negre sau cenușii etc.". Numai 28% din răspunsurile date de acești elevi sînt corecte.

Analiza insuficientă care a stat la baza formării noțiunii de „mediu de viață" a dus, așa cum era și firesc, la generalizări greșite. Elevii nu pot extinde însușirile esențiale, fie pentru că nu le cunosc, fie pentru că nu le înțeleg îndeajuns de profund. Ceea ce elevul crede că este esențial este de fapt, neesențial, empiric. Mai grav pare a fi însă faptul că acest mod de înțelegere limitat al mediului de viață mulțumește pe unii învățători și profesori.

Cercetările noastre au urmărit nu numai însușirea și înțelegerea unor noțiuni de bază ale zoologiei, ci și surprinderea posibilităților pe care le au elevii de a opera cu notele definitorii ale acestor noțiuni. Simpla folosire (mai mult sau mai puțin adecvată) a unor noțiuni nu garantează încă cunoașterea precisă și diferențiată a conținutului lor. Sînt cazuri cînd elevul își însușește „termenul științific", dar nu și conținutul lui. De acest lucru ne-am convins ușor chiar cu prilejul experimentelor de mai sus. Elevii cu toate că „operau" cu noțiunile „animal", „vertebrat" etc., nu au putut răspunde la întrebările care-i solicitau pe direcția diferențierii lor, deoarece ei nu dispuneau de caracteristicile esențiale ale noțiunilor, ci numai de „termenul științific", golit de orice conținut.

Prin organizarea acțiunii cu notele definitorii ale noțiunilor, ne-am putut da lesne seama dacă elevii *dispun* de aceste însușiri și, mai ales, dacă *operează* corect cu ele.

Experimentul s-a desfășurat individual cu elevii celor două clase și a avut două variante: a) în prima variantă elevii trebuiau să enumere animalele care aveau o serie de însușiri comune — însușiri ce erau scrise pe cîteva cartonașe și pe care elevii le citeau în prealabil cu voce tare; b) în a doua variantă, elevii trebuiau să grupeze animalele (scrise pe cartonașe) după criteriile pe care le considerau a fi cele mai bune. Această ultimă variantă era continuată, la elevii clasei experimentale, cu cerința experimentatorului de a așeza grupele făcute în ordinea evoluției animalelor.

Problema care stătea în fața elevilor, în prima variantă, fiind relativ ușoară, a fost rezolvată bine de elevii ambelor clase. În tabelul nr. 3 expunem datele sintetizate obținute prin aplicarea primei variante.

Tabelul nr. 3

Răspunsuri	Clasa experimentală	Clasa de control
Obținute	98%	91,4%
Lipsă	2%	8,6%
Corecte	98%	80 %
corecte	—	11,4%

Deși mică, deosebirea dintre cele două clase se observă și în proba de față. În această variantă ni se par a fi însă mai interesante constatările făcute în urma analizei calitative a răspunsurilor. Astfel, elevii clasei experimentale, după ce citesc după cartonaș caracteristicile scrise, indică animalele corespunzătoare nu prin enumerarea speciilor concrete, ci prin indicarea clasei de animale căreia trăsăturile respective îi sînt specifice. Dacă elevii clasei de control la însușirile „au corpul format din trei părți: cap, torace, abdomen; pe torace au trei perechi de picioare" răspund prin înșirarea speciilor concrete (albina, fluturele etc.), elevii clasei experimentale indică clasa de animale care dispun de caracteristicile respective („insecte"). În

momentul cînd trebuie să concretizeze răspunsul dat, fac aceasta cu mare ușurință. În schimb, cînd elevilor din clasa de control li se cere să indice cu o singură noțiune varietatea animalelor enumerate, aceștia nu reușesc să realizeze sarcina impusă decît cu mare greutate.

Asistăm în acest caz la apariția unor dificultăți în privința surprinderii esențialului și la denumirea lui, atît în fazele inițiale cît și după enumerarea speciilor concrete.

Pe de altă parte, situațiile conflictuale create de însușirile asemănătoare ale unor clase de animale apropiate sînt rezolvate corect și repede de elevii clasei experimentale. La cartonașul cu însușirile „are corpul format din două părți : cap — torace și abdomen; are patru perechi de picioare", elevii sînt tentați să indice racul de rîu și nu păianjenul — pe baza asemănărilor evidente dintre însușirile celor două clase. La prezentarea cartonașului următor însă (are schelet extern, o crustă, două perechi de antene și cinci perechi de picioare), elevii indică bine — racul de rîu — și corectează răspunsul dat anterior. Nu același lucru îl putem afirma despre elevii clasei de control, care întîmpină greutăți în această direcție. Atît la primul, cît și la al doilea cartonaș, aceștia indicau racul. Cînd li se atrăgea atenția că însușirile de pe primul cartonaș sînt ale altui animal, nu puteau denumi acest animal.

Însușirea și înțelegerea clară a elementelor generale și esențiale din conținutul noțiunilor, ușurează, așa dar, procesul operării cu ele. Cînd între două categorii de obiecte și fenomene însușirile esențiale sînt asemănătoare între ele, asimilarea lor corectă se poate realiza cu ușurință prin crearea unor „situații conflictuale" între aceste însușiri. Uneori simpla succesiune a însușirilor esențiale relativ asemănătoare a două categorii distincte de obiecte și fenomene permite diferențierea lor.

Varianta a doua a probei noastre a permis și mai mult evidențierea laturii operatorii a gîndirii, deoarece elevii erau puși în situația operării directe cu notele definitorii ale noțiunilor.

Elevii la care predarea s-a făcut după principiul evoluționist realizează grupări în funcție de caracteristicile comune și esențiale ale animalelor cuprinse în aceeași clasă. Se obțin, în genere, 7 grupe corespunzătoare celor 7 clase de animale nevertebrate. Din 20 de elevi care au participat la experiment, 16 realizează grupări în funcție de însușirile esențiale și numai 4 elevi realizează grupări greșite (introducînd în unele clase animale aparținînd altei clase). Cu toate acestea, elevii clasei experimentale întîmpină unele greutăți atunci cînd li se cere așezarea grupelor de animale în ordinea evoluției lor. Astfel, din cei 20 elevi, 12 indică bine evoluția animalelor, iar 8 o indică greșit. Cele mai frecvente interferențe se produc între arahnide și artropode, între moluște și crustacee. Credem însă că acest fenomen va fi corectat în lecțiile de sinteză. De fapt, chiar în timpul experimentului, prin intermediul unor discuții mai largi cu elevii — pe baza „ajutorului treptat [7])" acordat de către experimentator — aceștia reușesc să-și îndrepte greșelile efectuate.

[7]) D. N. Uznadze a introdus în organizarea experimentelor de formare a noțiunilor procedeul „ajutorului treptat", care consta în ajutorarea subiectului prin diferite întrebări ce permiteau în ultimă instanță rezolvarea sarcinilor primite.

Elevii la care predarea s-a făcut după principiul mediului de viață nu au criterii unice de clasificare. Numai 3 elevi din cei 14 care au participat la experiment respectă, în clasificare, un criteriu bine precizat. Ceilalți 11 realizează grupe avînd la bază cînd un criteriu, cînd altul. Un elev realizează grupe de tipul: animale sălbatice și domestice, păsări domestice și sălbatice, animale de pădure, insecte folositoare, mamifere — care denotă neînțelegerea noțiunilor de bază, precum și desele interferențe care au loc în gîndirea elevilor, legate de însușirile esențiale ale animalelor. De aceea și numărul grupelor realizate este foarte variat (între 5 și 8 grupe).

Pe linia rezultatelor de mai sus se înscriu și cele care vizau înțelegerea laturii funcționale a diferitelor organe și aparate din corpul animalului. La una din probele noastre elevii trebuiau să răspundă în scris la cîteva întrebări: „Ce rol îndeplinește hrana în corpul animalului?"; „Ce rol îndeplinește sîngele în corpul animalului?"; „Care sînt funcțiile respirației?"; „Ce rol îndeplinește excreția?". În tabelul nr. 4 expunem rezultatele acestei probe.

Tabelul nr. 4

Răspunsuri	Clasa experimentală	Clasa de control
Obținute	100 %	77 %
Lipsă	—	23 %
Corecte	81,5%	56,2%
Incorecte	18,5%	20,8%

Observăm că elevii din clasa de control dau răspunsuri mai puține față de totalul celor posibile (lipsesc 23%), diferența dintre cele corecte și incorecte fiind relativ mică (35,4%), spre deosebire de elevii clasei experimentale care răspund în proporție de 100% și la care diferența dintre răspunsurile corecte și incorecte este evidentă (63%). Elevii clasei de control nu pot indica rolul sîngelui și nici care sînt funcțiile respirației. Aproape toți elevii nu au știut să indice rolul excreției. Răspunsurile date scot în evidență neta nediferențiere dintre organ și funcție și, mai ales, identificarea lor. La întrebarea „Care sînt funcțiile respirației?" elevii răspund: „funcțiile respirației sînt: plămînul, traheele, bronhiile... sau tubul digestiv și plămînii... sau aparatul respirator" etc. Elevii clasei experimentale dau răspunsuri greșite numai la întrebarea care le cere indicarea rolului sîngelui în organism, arătînd că acesta (sîngele) are rolul de a pune animalul în mișcare. La celelalte întrebări răspunsurile, cu mici excepții, sînt corecte.

Deși elevii de la clasa experimentală au dat răspunsuri mai bune decît cei de la clasa de control, nu putem afirma că aceștia înțeleg profund esența intimă a raporturilor lumii animale, necesitatea și determinarea lor cauzală. Înțelegerea lor este mai adecvată, mai convingătoare, dar nu mai profundă.

Cercetările noastre, privite într-un cadru mai larg, se referă la procesul formativ al gîndirii. După cum am văzut, unele condiții de organizare a

procesului instructiv-educativ oferă posibilitatea construirii sistemelor largi noționale, a „piramidei noționale" de care vorbea L.S. Vîgotski. Alte condiții, dimpotrivă, contribuie la stabilirea unor sisteme neeficiente.

★

Elevii dispun de multe cunoștințe despre animale, mai ales despre cele care au o înfățișare deosebită. În lecție, bogăția acestor cunoștințe — de cele mai multe ori nediferențiate și nesistematice — se face evidentă prin dorința elevilor de a spune tot ceea ce știu. Zoologia constituie pentru elevii din clasa a IV-a obiectul cel mai îndrăgit, deoarece prin nenumăratele elemente aparent fabulatorii — în fond esențiale — pune „în funcțiune" imaginația, determină creșterea și dezvoltarea interesului cognitiv al elevilor. Dar tot acum, pătrund, sau mai bine zis trebuie să pătrundă, în gîndirea elevilor multe noțiuni ce au caracter de generalitate. Raporturile dintre noțiunile de gen și cele de specie se înmulțesc permanent.

O primă particularitate a gîndirii elevilor o constituie tocmai pătrunderea largă, diferențiată a elementelor generale în sfera acțiunilor mintale.

Generalul odată selectat și însușit, îmbogățit, corectat, folosit și amplificat devine un instrument operatoriu de bază în însușirea cunoștințelor ulterioare. Orientarea către aspectele concrete, particulare, deosebite — fără sublinierea a ceea ce este esențial și general — duce, în cele din urmă, la slăbirea interesului cognitiv al elevilor și la însușirea numai a elementelor ieșite din comun. Predarea aspectelor concrete, particulare, trebuie făcută numai în măsura în care acestea contribuie la dezvoltarea proceselor de abstractizare și de generalizare ale gîndirii. În felul acesta gîndirea elevilor —dispunînd pe lîngă un vast material concret, ilustrativ și de ceea ce este esențial în acesta — trece treptat de la gîndirea în imagini la gîndirea cu noțiuni abstracte.

O altă particularitate a gîndirii care se manifestă pregnant la elevi constă în faptul că elementele generale (odată pătrunse în gîndire) determină modificarea laturii concrete, imaginative a gîndirii și, mai ales, modifică funcția pe care o are concretul în gîndirea abstractă. Elementele concrete — fiind privite prin prisma celor generale — deschid perspective largi gîndirii și imaginației elevului. În schimb, încărcarea gîndirii elevilor numai cu aspectele concrete, particulare și mai ales modul specific de operare cu ele (concretul fiind privit prin prisma altui concret), îngustează mult cîmpul de acțiune al gîndirii și al imaginației. În aceste cazuri, elementele concrete, particulare nu permit elevului să desprindă elementele generale, nu permit compararea și corelarea obiectelor și fenomenelor complet diferite între ele. De cele mai multe ori, concretul, particularul conferă gîndirii, mai ales înțelegerii, un caracter „static", „închis", legat de un singur obiect sau fenomen. Depășirea caracterului „închis", „static" al gîndirii se realizează numai pe baza corelării elementelor concrete cu cele generale, pe baza diferențierii lor. Numai în procesul acestei corelări generalul modifică atît structura, cît și funcțiile concretului în gîndirea abstractă

Cunoașterea particularităților gîndirii elevilor, folosirea și stimularea lor în cadrul procesului de învățămînt, pot contribui la obținerea unor rezul-

tate calitativ superioare. Dar care anume factori uşurează posibilitatea stimulării respectivelor particularităţi ale gîndirii?

Unul dintre factorii care oferă condiţii favorabile dezvoltării gîndirii abstracte a elevilor — dar nu şi soluţia integrală — este predarea zoologiei după principiul evoluţionist.

Dintre condiţiile oferite de acest factor, esenţiale ni se par a fi următoarele:

A. Repetabilitatea însuşirilor comune şi esenţiale ale claselor de animale — care uşurează asimilarea lor. Într-adevăr, gruparea animalelor în aceeaşi clasă, conform însuşirilor esenţiale ale acestora, înlesneşte selectarea, diferenţierea şi generalizarea lor. Se realizează, pe de o parte, o distincţie netă între însuşirile esenţiale şi neesenţiale ale claselor de animale, iar pe de altă parte, trăsăturile esenţiale sînt corelate cu ceea ce prezintă specific animalul din clasa respectivă. Celălalt sistem — datorită lipsei de repetabilitate a însuşirilor esenţiale ale unei clase de animale — nu permite formarea la elevi a unor noţiuni de bază (cum ar fi cele de „pasăre", „insectă", „reptilă" etc.), deoarece elevii selectează cu greu din multitudinea animalelor studiate ceea ce este esenţial. La aceasta contribuie şi alternanţa variată a animalelor grupate în aceeaşi categorie (mamifere, păsări, reptile, insecte).

B. Explicarea schimbării condiţiilor de mediu prin trecerea de la o clasă de animale la alta sau în interiorul aceleiaşi clase.

Astfel, schimbarea mediului de viaţă (de la cel acvatic al protozoarelor şi celenteratelor, la cel terestru şi subpămîntean sau parazit la unii dintre viermi) permite înţelegerea modificărilor apărute la animalele respective. Elevii înţeleg că mediul de viaţă schimbat a determinat modificarea structurii morfo-funcţionale a animalului. Dar cum pot înţelege elevii deosebirile esenţiale dintre primele animale cuprinse în manual (mamifere domestice şi păsări domestice) care au acelaşi mediu de viaţă?

Mai evident ni se pare a fi raportul subliniat atunci cînd el se manifestă în interiorul aceleiaşi clase. În sistemul predării după principiul evoluţionist, încă de la primele lecţii despre păsări, elevii îşi însuşesc corect caracteristicile generale şi esenţiale ale acestora. Prin indicarea mediului de viaţă schimbat — terestru de un anumit tip (pădure sau cîmpie), aerian, acvatic, amfibiu etc. — elevii înţeleg cu uşurinţă noile caracteristici apărute în constituţia morfo — funcţională, determinate tocmai de schimbarea condiţiilor de viaţă. Dar cum pot înţelege elevii forma corpului peştelui ca o adaptare la mediul de viaţă acvatic, cînd în aceeaşi categorie sînt incluse şi alte animale (broasca, racul, scoica, lipitoarea etc.) care au cu totul altă formă? Cum pot înţelege elevii adaptările care apar la viermii paraziţi — datorită mediului de viaţă parazit — cînd aceştia sînt grupaţi împreună cu musca şi ţînţarul?

Deşi soluţia propusă de noi este parţială — deoarece predarea sistematică nu ne scuteşte de explicarea faptului că în acelaşi mediu de viaţă trăiesc animale foarte diferite — ea ni se pare a fi mult mai utilă.

Principiul evoluţionist oferă, aşa dar, condiţii favorabile pentru predarea zoologiei. El este un factor necesar, nu însă şi suficient. Am greşi dacă am considera că rezultatele bune obţinute de noi în predarea zoologiei se datoresc în exclusivitate aplicării acestui principiu. L. S. Vîgotski, aşa cum am arătat, insista asupra „mijloacelor" de formare a noţiunilor. Uneori, în

perspectivă, procedeele metodice folosite de profesor sînt mai importante chiar decît cunoștințele predate, deoarece ele determină formarea la elevi a unor procedee mintale corespunzătoare și permit, mai departe, generalizarea lor. G. S. Kostiuk, vorbind despre teoria acțiunilor mintale elaborată de P. I. Galperin, sublinia: „Dincolo de orice noțiune există operațiile cu ajutorul cărora ea poate fi însușită“ [8]).

Predarea cunoștințelor de specialitate se face prin intermediul unor procedee metodice — de aceea acestor procedee trebuie să li se acorde o atenție tot atît de mare ca și cunoștințelor care urmează a fi predate. Principalele erori întîlnite în experimentele noastre se datoresc în bună parte profesorilor care nu operează permanent cu elementele generale ce pătrund în gîndirea elevilor, nu realizează delimitarea însușirilor esențiale de cele neesențiale, nu corelează noțiunile. La profesor, adesea nu este prezentă „grija de a forma noțiuni“ (prin aceasta înțelegînd atenția ce trebuie acordată procedeelor metodice adecvate, eficiente). Am putea spune că unii profesori „predau cunoștințe“, dar nu „formează noțiuni“. Subliniem aceasta, deoarece grefarea „grijii de a forma noțiuni“ pe predarea zoologiei după principiul evoluționist, capătă — după părerea noastră — o importanță deosebită.

Rezultatele bune obținute de noi se explică și prin procedeele metodice folosite la lecție, procedee care au fost bazate pe particularitățile gîndirii elevilor în această etapă și pe condițiile oferite de principiul evoluționist.

S. L. Rubinstein subliniază faptul că „gîndirea este un complex de operații mintale“, și mai departe arată că „activitatea de gîndire apare în mod firesc sub forma unui complex mare de operații variate“ [9]).

Procedeele metodice au fost orientate tocmai spre formarea la elevi a unor asemenea operații mintale, spre dezvoltarea gîndirii abstracte. În continuare, vom schița doar cîteva procedee metodice folosite la lecție:

A. Unul dintre acestea a constat în predarea cunoștințelor de zoologie într-o anumită succesiune, riguros respectată în toate lecțiile. În genere, inițial se indica mediul de viață al animalului și apoi modificările produse de acesta în structura morfo — funcțională a animalului (înfățișare, mișcare, hrănire, circulație, respirație, înmulțire etc.). În încheiere, se precizau foloasele aduse de animale și de asemenea clasa din care făcea parte.

Organizarea în acest mod a materialului ce urma să fie predat a contribuit mult la: a) sistematizarea pe plan mintal a cunoștințelor într-o ordine firească, logică, ceea ce a dus la constituirea unei scheme mintale operatorii pe baza căreia elevii puteau rezolva cu ușurință noile sarcini care li se puneau în fața cu prilejul lecțiilor noi; b) creșterea posibilităților de reproducere cauzală și sistematică a cunoștințelor despre animal; c) înțelegerea mai pregnantă a relațiilor dintre organism — mediu, organ — funcție; d) creșterea posibilităților de comparare, din anumite puncte de vedere (mediu de viață, înfățișare etc.), a animalelor între ele. Procedeul vizează deci dezvoltarea intelectuală a elevilor (procesul de înțelegere, de comparare, de sistematizare etc.).

---

[8]) G. S. Kostiuk: *„Problemele gîndirii în psihologia sovietică“*, Revista de psihologie, nr. 2/1958, p. 18.

[9]) S. L. Rubinstein: *„Problemele teoriei psihologice“*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1955, p. 64.

B. Cele mai noi cercetări în domeniul psihologiei învățării precizează faptul că formarea noțiunilor se realizează în procesul aplicării lor. Cu cît folosirea noțiunilor se include mai mult în însuși procesul însușirii lor, cu atît acest proces dă rezultate mai bune (P. I. Galperin — N. F. Talîzina).[10]) De asemenea, în procesul aplicării, noțiunea capătă o însemnătate și o semnificație deosebită pentru elevi. (N. F. Dobrînin). De aceea, procedeul de mai sus s-a realizat în lecție prin corelarea lui cu procedeul numit de noi, în mod convențional, al „transformării afirmației în interogație". Astfel, la predarea primei specii dintr-o clasă mai mare de animale, cunoștințele erau prezentate prin intermediul expunerii afirmative a lor, urmărindu-se evidențierea trăsăturilor esențiale ale clasei respective. (De ex. găina *are* corpul acoperit cu pene... *are* 9 saci cu aer și oasele umplute cu aer... *are* membrele anterioare transformate în aripi.). La predarea speciei următoare din clasa respectivă, afirmația din lecția trecută era transformată în interogație (de ex. cu ce este acoperit corpul păsărilor?, ce anume ușurează zborul păsărilor?, în ce sînt transformate membrele anterioare la păsări? etc.).

Interogațiile aveau drept scop precizarea și diferențierea clară și corectă a tuturor însușirilor esențiale ale animalelor. Ele făceau posibilă însă comutarea atenției elevilor de la aceste însușiri esențiale, la cele specifice, care constituiau adaptări la mediul de viață schimbat. Astfel, după ce s-a predat prima specie din clasa păsări (găina), la cea de-a doua specie (rața și gîsca) n-a mai fost necesară insistarea asupra elementelor esențiale, ci, mai degrabă, asupra acelor însușiri determinate de modul de viață schimbat. Procedeul permitea, deci, evidențierea atît a însușirilor esențiale, cît și a celor specifice speciilor de animale.

C. Activitatea de abstractizare și de generalizare a elevilor este ușurată de cele mai multe ori prin *opunerea* însușirilor esențiale celor neesențiale[11]) din cadrul aceleiași clase de obiecte, sau prin opunerea unei clase de obiecte altei clase de obiecte[12]). În lecțiile noastre procedeul opunerii a fost larg folosit în cele două variante arătate mai sus. Zoologia însă oferă și un alt caz interesant. De cele mai multe ori elevii acordă unei clase de animale o însușire neesențială (întîlnită și la alte clase de animale) care este luată a fi drept esențială. Astfel, păsările sînt definite ca fiind animale care zboară. Dar și insectele sînt animale care zboară și cu toate acestea nu sînt păsări.

Opunerea însușirilor neesențiale luate drept esențiale, de la o clasă de animale, — acelorași însușiri neesențiale de la altă clasă de animale — poate ușura procesul formării noțiunilor. În acest caz, opunerea are rolul nu de a separa cele două clase de animale, ci de a elimina din conținutul lor însușirile neesențiale — luate ca fiind drept esențiale —, și de a orienta elevii (care cunosc deja însușirile neesențiale) spre desprinderea însușirilor esențiale.

---

[10]) Vezi, P. I. Galperin, N. F. Talîzina: „*Formirovanie nacealnih gheometricheschih poniatii na osnove organizovannogo deistviia uciașcihsia*", Voprosî psihologhii, nr. 1/1957.

[11]) E. N. Kabanova-Meller: „*O razvitii loghiceskogo mîșleniia u școlnikov*", Sovietskaia pedagoghika nr. 4/1956.

[12]) Vezi Al. Roșca: „*Ușurarea activității de abstractizare și generalizare prin neutralizarea inducției negative în cadrul stimulenților complecși*", Revista de psihologie, nr. 1—2/1956.

D. Am folosit, de asemenea, în lecțiile noastre procedeul comparativ cu variantele sale — descris în alt articol.[13])

★

În cercetarea noastră, pornind de la ideea folosirii și amplificării elementelor generale care pătrund în gîndirea elevilor, am obținut rezultate bune la elevii la care predarea s-a făcut după principiul evoluționist. Deși rezultatele obținute provin de la un număr relativ mic de elevi, ele ni se par a fi semnificative.

De aceea, predarea zoologiei după principiul evoluționist —care favorizează atît înțelegerea notelor definitorii ale noțiunilor și operarea pe plan mintal cu ele, cît și înțelegerea mai adecvată a raporturilor dintre organism și mediu — nu poate fi decît folositoare.

Amplasarea zoologiei la clasa a IV-a a constituit un vast experiment pedagogic. Această măsură s-a adoptat pe linia „forțării" instrucției și dezvoltării elevilor. S-a dovedit totuși că zoologia nu poate rămîne doar la sarcini descriptive, ci trebuie să-și propună să încerce și unele explicații fiziologice. Cadrele didactice au făcut eforturi însemnate pentru a găsi noi soluții metodice, pentru a perfecționa predarea zoologiei.

La aceasta o anumită contribuție au adus și cercetările speciale efectuate în această perioadă. Nu se poate totuși considera că problemele predării zoologiei în școala de 8 ani sînt fundamental rezolvate. Ținînd seama de interesele învățămîntului de cultură generală, ar fi mai bine ca predarea zoologiei să fie deplasată la o clasă mai mare, unde și experiența pedagogică obținută la clasa a IV-a ar putea să aducă foloase importante.

Credem, de asemenea, că cercetările viitoare trebuie orientate nu atît spre demonstrarea superiorității predării după principiul evoluționist, ci mai ales spre surprinderea particularităților predării după acest sistem, spre găsirea și generalizarea unor procedee metodice raționale, care să ducă — pe măsura condițiilor favorabile oferite de noul sistem — la obținerea unor rezultate calitativ superioare.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ О ПРЕПОДАВАНИИ ЗООЛОГИИ В IV-ом КЛАССЕ ПО ПРИНЦИПУ ЭВОЛЮЦИОНИЗМА

(Резюме)

В данной статье автор описывает экспериментальную проверку преподавания зоологии в IV классе по принципу эволюционизма, в отношении его влияния на усвоение и правильное оперирование главными понятиями зоологии. Данные, полученные в экспериментальном классе, говорят о более высоком уровне учеников этого класса.

На основе анализированного фактического материала, автор устанавливает некоторые особенности мышления учеников IV-го класса, которые придают элементы новизны в онтогеническом развитии мышления. В последней части статьи выявляются

[13]) Vezi M. Zlate: *„Unele probleme ale însușirii cunoștințelor de științe naturale în școala de 8 ani"*, Revista de pedagogie, nr 5/1962, p. 34—35.

факторы, которые способствуют быстрому развитию этих особенностей. Указывая на то, что принцип эволюционизма предъявляет хорошие условия для усвоения и правильного оперирования понятиями зоологии, автор подчеркивает, что в процессе преподавания учителя должны применять самые эффективные методы и приемы, так как только принцип эволюционизма не может обеспечить прочное усвоение знаний.

DONNEES PRELIMINAIRES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE LA ZOOLOGIE EN IV-me CLASSE, SELON LE PRINCIPE EVOLUTIONNISTE

(Résumé)

Partant de certaines thèses théoriques de la psychologie, l'auteur vérifie expérimentalement l'influence de l'enseignement de la zoologie en IV-me classe selon le principe évolutionniste, sur l'assimilation et l'utilisation correcte des principales notions de zoologie. Les données obtenues par l'auteur à la classe où l'on enseigne selon le principe évolutionniste, sont supérieures à celles obtenues dans la classe où l'enseignement a été donné selon le principe du milieu environnant.

A base du matériel analysée, l'auteur formule certaines particularités de la pensée de l'élève de IV-ème, lesquelles constituent l'élément de nouveauté dans le développement ontogénétique de la pensée. Il met ensuite en évidence les facteurs qui contribuent au développement de ces particularités à un rythme soutenu.

Le principe évolutionniste en soi, offre des conditions favorables à l'assimilation et à l'utilisation correcte des notions, mais il n'en offre pas la solution intégrale. C'est pourquoi l'auteur insiste sur la nécessité d'une corrélation entre le principe évolutionniste et certains procédés méthodiques efficaces.

PRELIMINARIES TO TEACHING ZOOLOGY ON EVOLUTIONIST BASES IN THE 4TH FORM

(Abstract)

Proceeding from some theoretical theses of psychology, the author checks up experimentally the influence of teaching zoology on evolutionist bases upon the acquisition and correct use of the main zoological notions by pupils. Teaching according to the evolutionist principle shows better results than that based on the environment principle.

On the basis of experimental data, the author reveals certain characteristics of a 4th form pupil's thinking, which show something novel in the ontogenetic development of thinking and its underlying factors.

The evolutionist principle offers in itself some opportunities for the acquisition and correct use of notions by pupils, but not a universal solution. That is why the author stresses the need to correlate the teaching of zoology on evolutionist bases with some efficient methodological principles.

PROBLEME METODICE ALE PREDĂRII ISTORIEI LA CLASA a VIII-a ÎN ȘCOALA SERALĂ

R. *MIHALEVICI* și *M. HUNYADI*
Lectori I.P.C.D. Cluj

În perioada actuală, atît în domeniul teoriei, cît și în al practicii pedagogice, se depune o activitate intensă în scopul elaborării metodelor și procedeelor care să asigure dezvoltarea multilaterală a elevilor. În acest sens, istoria contribuie în mare măsură la orientarea elevilor în evenimentele sociale trecute și prezente, la dezvoltarea gîndirii independente și a elementelor concepției materialist-istorice.

Se ridică în mod justificat întrebarea : cum se pot realiza aceste sarcini complexe în condițiile școlii serale ?

Este știut deja faptul că abundența — în predare — a evenimentelor istorice nu asigură caracterul științific al lecțiilor. În cazul cînd se prezintă prea multe date și fapte istorice fără o preocupare temeinică pentru analiza lor științifică, se supraîncarcă în mod inutil elevii. Dacă încărcarea cursului cu prea mult material faptic reduce și în școlile de zi posibilitatea dezvoltării gîndirii elevilor, minimalizîndu-i astfel valoarea formativă, atunci lipsa de eficiență a unui asemenea curs este și mai evidentă în condițiile școlilor serale, unde elevii sînt puși în situația de a parcurge în clasa a VIII-a un volum de cunoștințe care în școlile de zi este prevăzut pentru doi ani școlari. Neajunsurile de mai sus sînt în parte compensate de alte laturi specifice ale școlilor serale, ca de exemplu : nivelul de maturitate intelectuală și moral-politică, dobîndit prin participarea la procesul de producție, prin activitatea social-obștească depusă în colectiv, prin experiența de viață a elevilor muncitori.

Reflectînd asupra tuturor acestor condiții, ajungem la concluzia, confirmată de practica unor profesori că sarcinile formative principale ale istoriei pot fi realizate în școlile serale printr-un curs predat la un nivel de sistematizare, sinteză și generalizare superior celui din școlile de zi. Aceasta nu înseamnă nicidecum a expune numai legile generale ale dezvoltării societății omenești și a renunța la materialul faptic necesar predării științifice a istoriei, necesar clarificării și înțelegerii acestor legi. Pentru profesorul care predă în școala serală și urmărește să formeze gîndirea și concepția științifică a elevilor, folosind în acest scop un număr redus de date și evenimente istorice,

problema alegerii acestora, a valorificării la maximum a fiecărui fapt, eveniment și moment istoric predat, a desprinderii laturilor esențiale în scopul fundamentării legilor istorice, devine o problemă metodică de bază.

Un curs sintetic de istorie, care să corespundă și cerințelor științei și sarcinilor formative, presupune o preocupare deosebită în direcția selectării din multitudinea de fapte și evenimente a acelora care sînt cele mai semnificative pentru dezvoltarea istorică, a sublinierii esenței fenomenelor istorice și a interdependenței dintre ele, în scopul relevării modului de manifestare a legităților dezvoltării istorice, a sistematizării care să favorizeze generalizările, a antrenării elevilor în procesele de analiză, sinteză și generalizare a fenomenelor studiate.

Nu trebuie să uităm nici altă latură a predării istoriei: elevii-muncitori cunosc din practica lor productivă unele probleme de fizică, chimie, matematică și în consecință dispun de elemente folositoare însușirii disciplinei respective. În cazul istoriei însă, ei trebuie ajutați să pătrundă în miezul problemelor, trebuie să li se dea un instrument de judecare a faptelor istorice. Aceasta, ușurîndu-le munca de însușire a istoriei, le va trezi totodată interesul pentru studiu. Or, în psihologia învățării este consemnată importanța — pentru activitatea rodnică de însușire a cunoștințelor — a atitudinii pozitive față de problemele învățate a celui care studiază. Aceasta înseamnă că preocupîndu-se de eficiența cursului de istorie din școlile serale, profesorul trebuie să afle răspuns la următoarele întrebări: Care anume fapte și evenimente istorice trebuie predate neapărat și la care se poate renunța?; Care sînt laturile esențiale asupra cărora trebuie să insiste?; Care fapte ilustrează și dovedesc cel mai clar procesul de dezvoltare istorică?; În ce sistem, în ce interdependență trebuie prezentate faptele?; Cînd, în ce moment anume se cer formulate anumite aspecte ale dezvoltării?; Cum pot fi antrenați elevii în judecarea materialului faptic istoric și învățați să-l analizeze?

Cu ajutorul exemplelor de mai jos, vom încerca să răspundem tocmai la aceste întrebări și să dovedim necesitatea unei munci creatoare în domeniul selectării, sistematizării și relevării aspectelor esențiale ale fenomenelor istorice.

Materialul faptic prezentat mai jos a fost adunat în anii școlari 1960—61 și 1961—62 de la clasele a VIII-a din trei școli serale din Cluj. S-a asistat la următoarele sisteme de lecții:

1) Roma antică (în întregime — începînd cu perioada regalității și pînă la prăbușirea imperiului) — la două clase;
2) Formarea orînduirii feudale — la două clase;
3) Dezvoltarea orînduirii feudale — la trei clase.

Este adevărat că în istoria republicii romane timpurii luptele plebeilor pentru dobîndirea de drepturi joacă un rol de seamă, dar nu epuizează conținutul luptelor. Unii profesori, însă, se opresc numai la ele, aduc mult material în legătură cu desfășurarea luptelor, cu etapele lor. Dar, omițînd sau amintind numai tangențial revendicările de ordin economic, legate în special de revendicarea dreptului la „ager publicus", se pierde din vedere tocmai esența luptelor. În clasele a VIII-a ale școlilor serale, în timpul scurt de care dispune, profesorul trebuie să releve acest aspect și să demonstreze

legătura dintre revendicările de natură economică, socială și politică ale plebeilor (renunțînd la unele amănunte ale desfășurării luptelor). Această cerință se impune cu atît mai mult, cu cît o asemenea tratare oferă și un prilej pentru exemplificarea concretă a unei teze abstracte: legătura dintre economic și politic și rolul determinant pe care-l joacă în acest raport economicul. În urma sublinierii aspectului esențial al luptelor, se creează și premisa înțelegerii temeinice a unor probleme legate de cucerirea Italiei (creșterea lui ager publicus, îmbogățirea patricienilor prin creșterea proprietății lor funciare), precum și a unora legate de dezvoltarea ulterioară economică și socială a republicii.

La un fenomen asemănător am asistat și în cazul lecțiilor despre cruciade. Tentați de desfășurarea interesantă a acestui eveniment, unii profesori au descris cu lux de amănunte pregătirea, desfășurarea cruciadelor, cruzimea cruciaților, dar nu au insistat asupra cauzelor esențiale ale declanșării acestui eveniment: interesele economice ale diferitelor grupuri și clase sociale care au participat la cruciade. Or, dezvăluirea acestora oferă o posibilitate în plus în caracterizarea raportului diferitor pături sociale față de mijloacele principale de producție, a intereselor economice ale acestora și contribuie la educația ateistă a elevilor. În acest sens, deosebit de semnificativă este cruciada a IV-a, prin care se poate exemplifica elocvent adevăratul caracter al cruciadelor. Este interesant de remarcat faptul că acei profesori care insistă asupra desfășurării evenimentelor și nu asupra cauzelor care le-au determinat, neglijează tocmai această cruciadă.

Atunci cînd aceste aspecte au fost neglijate, cînd cauzele cruciadelor nu au fost studiate în mod analitic și incluse în sistemul de cunoștințe despre epoca istorică respectivă, elevii au rămas cu unele cunoștințe fragmentare despre cruciade, pe care le-au uitat repede. Ei nu au putut folosi acest capitol al istoriei pentru a sprijini cunoștințele lor despre relațiile sociale din perioada feudalismului timpuriu, pentru a argumenta interesele de clasă ale feudalilor, nu au înțeles sensul și locul cruciadelor în dezvoltarea societății feudale.

Din cele două exemple de mai sus se desprinde concluzia că, fiind pus în situația de a concentra materialul, profesorul poate să renunțe — fără a aduce prejudicii predării științifice a istoriei — la acele fapte și evenimente care nu vizează cauzele sau esența procesului de dezvoltare. Aceasta mai ales atunci cînd nu are timpul necesar pentru a le lega de momentele cruciale ale dezvoltării și a le folosi drept argumente la acest proces. Trebuie însă păstrate și accentuate neapărat aspectele determinante ale desfășurării evenimentelor, care elucidează, totodată, cauzalitatea istorică și fac elevilor accesibile legitățile istorice. Aceasta este una din căile formării concepției materialist-istorice, dar și a memorării materialului faptic. Este știut că faptele însușite pe baza aplicațiilor și a înlănțuirilor logice se învață ușor și temeinic, în timp ce memorarea mecanică a unei înșiruiri de evenimente neelucidate este obositoare și infructuoasă.

Experiența ne-a dovedit că elevii școlilor serale cunosc și pot enunța în mod teoretic teza conform căreia progresul social este determinat, în primul rînd, de dezvoltarea forțelor de producție, dar nu totdeauna pot aduce argumente în acest sens. Aceasta se datorește faptului că profesorii de istorie nu

au folosit îndeajuns posibilitățile pe care le oferă diferitele lecții. Spre exemplu, în lecția „Statul roman după marile cuceriri" trebuie prezentat nivelul de dezvoltare la care a ajuns societatea romană în această epocă, caracterizînd trăsăturile esențiale ale orînduirii sclavagiste la Roma. Între acestea un loc de seamă îl ocupă dezvoltarea producției sclavagiste. De multe ori acest fapt scapă profesorului din vedere și atenția elevilor este îndreptată spre creșterea teritorială a republicii, spre întărirea ei numai ca urmare a cuceririlor. Modul acesta de tratare include pericolul formării unei concepții false cu privire la rolul războaielor de cucerire în dezvoltarea societății, minimalizînd astfel importanța determinantă a dezvoltării forțelor de producție. Pentru a evita interpretarea greșită și pentru a evidenția cauzele principale ale dezvoltării este necesar să se scoată în evidență faptul că, întărirea statului roman în această perioadă se datorește dezvoltării economice, care a determinat dezvoltarea socială, politică și culturală, fără a se neglija nici rolul pe care l-au jucat cuceririle în această direcție. Demonstrarea rolului forțelor de producție în dezvoltarea societății romane presupune enunțarea creșterii proprietății private sclavagiste atît în Italia, cît și pe teritoriile cucerite, a creșterii numărului sclavilor, indicarea ramurilor producției în care a fost utilizată munca lor, argumentîndu-se astfel faptul că sclavii au devenit în acea perioadă principalii producători de bunuri. Numai pe baza acestui material elevii pot înțelege fenomenele sociale și politice ale perioadei de apogeu al republicii sclavagiste romane. Antrenați în analiza acestor fenomene, în caracterizarea claselor sociale și a republicii sclavagiste romane, eleviimuncitori își vor valorifica cunoștințele anterioare, acumulate prin studiul orientării sclavagiste la alte popoare, precum și pe cele dobîndite în lecțiile privitoare la dezvoltarea republicii romane și le vor putea aplica la situații noi.

Iată cum, mutînd accentul de pe problema cuceririlor teritoriale pe cea a dezvoltării economiei sclavagiste și relevînd pe primul plan rolul sclavilor în procesul de producție, în fața elevilor se conturează și se concretizează unele legități ale dezvoltării istorice.

Să luăm alt exemplu. Într-una din clasele a VIII-a la care am asistat, la tema „Formarea orașelor medievale din Europa apuseană", profesorul a început lecția prin a reactualiza cunoștințele elevilor privitoare la caracterul economiei în perioada de constituire a relațiilor feudale, la cauzele care au determinat apariția economiei naturale, punînd de data aceasta pe elevi să folosească caracterizarea feudalismului făcută de V. I. Lenin. Pornind de la nivelul puțin dezvoltat al forțelor de producție în etapa de constituire a relațiilor feudale, profesorul a schițat procesul dezvoltării uneltelor de muncă, al creșterii experienței de producție a oamenilor, a apariției plusprodusului, care determină creșterea posibilităților de schimb și apoi a diviziunii sociale a muncii. Astfel, pe primul plan a apărut dezvoltarea forțelor de producție, reliefîndu-se că ea este cauza dezvoltării sociale și pregătindu-se înțelegerea procesului de trecere treptată spre economia de schimb. Abia după aceasta profesorul a vorbit despre construirea orașelor și a explicat apariția noilor relații sociale, a claselor sociale ivite în sînul orașelor.

În altă clasă, profesorul a insistat asupra fugii iobagilor de pe feude, asupra aspectului exterior al orașelor, a dezvoltării căilor comerciale, lăsînd în umbră procesul dezvoltării forțelor de producție. Desigur, acest mod de

tratare s-a reflectat în cunoştinţele elevilor, care n-au putut da răspunsuri corecte privitoare la cauzele care au determinat progresul pe care l-a făcut societatea omenească din Europa în secolele XII—XV, faţă de sec. V—XI, iar mai tîrziu au întîmpinat greutăţi în însuşirea problemelor legate de apariţia economiei de schimb.

După cum se vede, în ambele clase s-a folosit material concret în egală măsură, s-a apelat la imagini plastice, dar accentul a căzut pe diferite aspecte. În folosul relevării cauzelor esenţiale, care au marcat evoluţia ce a avut loc în societate în acea perioadă istorică, s-a dovedit a fi mai oportună folosirea materialului faptic pentru ilustrarea şi demonstrarea dezvoltării forţelor de producţie, decît descrierea amplă a procesului de construire a oraşelor, a exteriorului lor etc., care nu a fost subordonat evidenţierii cauzelor şi procesului de dezvoltare istorică.

Exemplele de mai sus ne îndreptăţesc să conchidem că, în scopul însuşirii conştiente a cauzelor care determină procesul dezvoltării istorice continue, problema metodică principală este aceea a evidenţierii şi a analizei temeinice a progresului forţelor de producţie. În caracterizarea ştiinţifică a diferitelor perioade istorice — precum şi a întregii orînduiri sociale — trebuie, de asemenea, să se releve în primul rînd şi să se insiste asupra stadiului dezvoltării forţelor de producţie. Numai în felul acesta elevii vor înţelege legităţile progresului social şi-şi vor însuşi elemente ale concepţiei materialist-istorice. Menţionăm şi faptul deosebit de important că numai demonstrînd şi discutînd împreună cu elevii procesul dezvoltării forţelor de producţie putem combate însuşirea formală a unei teze preluate deseori de elevii-muncitori de la profesori, din manuale, din diferite discuţii şi enunţate de ei fără a fi înţelese în manifestarea lor concretă.

În analiza istorică este indicat să se pornească de la cauzele determinante, să se facă exerciţii de analiză istorică ştiinţifică, şi astfel profesorul le educă elevilor capacitatea de a judeca în mod ştiinţific, le formează deprinderea de a se orienta în problemele sociale trecute şi prezente, înarmîndu-i cu un instrument sigur de analiză a fenomenelor istorice. Astfel procedînd elevii îşi însuşesc cunoştinţele depunînd mai puţine eforturi şi cu mai multă eficienţă şi totodată îndrăgesc această disciplină.

Atunci cînd nu este rezultatul unei munci de selectare creatoare a materialului, încercarea de a-l concentra face ca unii profesori să renunţe tocmai la momentele cele mai importante ale dezvoltării sociale. Astfel, unii profesori, vorbind despre societatea romană din perioada regalităţii nu se opresc la fenomenele descompunerii orînduirii comunei primitive şi ale apariţiei diferenţierilor sociale. Ei vorbesc de la început despre societatea romană ca despre o societate împărţită în clase sociale (patricieni, plebei şi sclavi), iar despre formele de organizare socială din acea vreme ca despre instituţii ale statului sclavagist. Or, din literatura de specialitate reiese concluzia că în secolele VIII—VI î.e.n. societatea romană se află în perioada democraţiei militare, patricienii reprezentînd aristocraţia gentilică, care-şi organiza puterea în forme corespunzătoare acestei epoci [1]).

[1]) *Istoria Universală*, Edit. Ştiinţifică, 1959, vol. II, p. 96—99.

Procesul de apariție și de dezvoltare a claselor sociale și a instituțiilor statului sclavagist roman durează de-a lungul secolelor VIII—III î.e.n. și se conturează definitiv odată cu terminarea luptelor dintre patricieni și plebei și cu cucerirea Italiei în sec. al III-lea î.e.n. [2]). În consecință, a vorbi despre clasele sociale atunci cînd diferențierea socială abia începe, a vorbi despre sclavi atunci cînd nici numeric, nici ca importanță în societate ei încă nu constituiau o clasă socială, a trata aristocrația militară ca pe o clasă a stăpînilor de sclavi este incorect din punct de vedere istoric și-i împiedică pe elevi să vadă clar procesul dezvoltării sociale.

De asemenea, a vorbi despre „stat" în perioada democrației militare, atunci cînd clasele sociale nu s-au conturat încă, înseamnă nu numai a neglija procesul de dezvoltare a acestuia, dar și a crea elevilor impresia greșită că el este o formă de organizare și nu un instrument de asuprire a clasei dominante, cu care aceasta își asigură puterea asupra claselor oprimate.

Din considerentele de mai sus reiese că, deși absolut necesară, mai ales în școlile serale, nu orice economie de timp și fapte este binevenită. Economia care duce la greșeli istorice nu este recomandabilă. Elevilor școlilor serale nu numai că le este accesibil procesul treptat și gradat al dezvoltării societății sclavagiste, dar, avînd în vedere că ei au studiat descompunerea comunei primitive, apariția claselor sociale și a statului și la alte popoare, ei pot fi antrenați în discutarea acestor probleme și în aplicarea cunoștințelor lor anterioare la situații noi. Dirijîndu-i spre relevarea a ceea ce este comun în dezvoltarea orînduirii sclavagiste la toate popoarele, elevii pot generaliza aspectele determinante, esențiale și astfel pot sesiza legile dezvoltării istorice.

Prezentarea procesului de cristalizare a relațiilor sclavagiste în mod treptat, în timp, presupune, după cum s-a văzut mai sus, revenirea la această problemă pe parcursul mai multor lecții (începînd cu lecția „Formarea statului roman" și terminînd cu „Dezvoltarea societății romane după marile cuceriri").

Practica celor mai experimentați profesori ne convinge, tot mai mult, că, în scopul unei munci instructiv-educative creatoare, lecțiile care tratează o unitate de idei trebuie incluse într-un sistem unitar de lecții, concepute în ansamblul lor și nu ca unități de sine stătătoare. Aceasta înseamnă a stabili o legătură intimă, logică între lecții, care presupune că profesorul gîndește în perspectiva lecțiilor, atît a celor trecute, cît și a celor viitoare.

Această problemă are și alte implicații metodice foarte importante pentru valoarea educativă a lecțiilor de istorie. Pentru ca legătura, interdependența dintre fenomene să fie însușită conștient de către elevi este necesar ca profesorul să valorifice în fiecare lecție cunoștințele anterioare ale elevilor. Astfel cunoștințele vechi devin nu numai bază, dar și instrument cu care se operează în însușirea celor noi și în generalizarea trăsăturilor logice ale dezvoltării.

[2]) *Istoria Universală*, Ed. Științifică, 1959, vol. II, p. 100—114.

Concepînd procesul de învățămînt în sisteme de lecții, profesorul are posibilitatea ca, atrăgîndu-i pe elevi în analiza fenomenelor, să reia în mod sistematic unele fenomene istorice, să dezvăluie treptat diferitele lor laturi și aspecte, să aprofundeze treptat cunoștințele despre ele. Astfel, se creează în mintea elevilor imaginea de ansamblu asupra diferitelor epoci istorice, tabloul fidel al dezvoltării societății umane.

Dacă organizarea procesului de învățămînt, pe baza sistemelor de lecții, s-a dovedit eficientă pentru școlile de zi, atunci în condițiile școlilor serale, unde momentele cruciale ale procesului dezvoltării sociale trebuie însușite de către elevi într-o formă succintă, concentrată, sistematizată în mod optim, ea devine o condiție esențială a desfășurării procesului de învățămînt în bune condiții.

Să revenim la unul din exemplele de mai sus și anume la cel referitor la formarea orașelor medievale. În cazul cînd profesorii au în vedere perspectiva lecțiilor viitoare, ei insistă asupra dezvoltării forțelor de producție, fără de care elevii nu ar putea pricepe fenomenele dezvoltării economiei de schimb, a pieței de desfacere, a centralizării statelor feudale. Apoi, aceste aspecte le-au analizat, în așa fel, încît elevii au înțeles cauzele războiului de 100 de ani și procesul dezvoltării Franței și Angliei în sec. XV—XVI. În același timp, profesorul a avut grijă ca acele momente ale dezvoltării, care au fost deja însușite de elevi, să fie utilizate ca punct de plecare în analiza celor noi Astfel, tratînd fenomenul dezvoltării forțelor de producție la orașe, profesorul a pornit de la cunoștințele elevilor referitoare la nivelul tehnicii în perioada de construire a relațiilor feudale. În lecțiile următoare, profesorul a dirijat discuția în așa fel, încît elevii să sesizeze dezvoltarea economiei de schimb și necesitatea pieței de desfacere. De asemenea, dirijîndu-i prin întrebări care stimulează gîndirea, profesorul i-a ajutat pe elevi să desprindă cauzele care au împiedicat centralizarea Italiei și a Germaniei și pe cele care au provocat războiul de 100 de ani. Ori de cîte ori în lecțiile ulterioare s-a vorbit despre dezvoltarea societății feudale la diferite popoare și despre apariția relațiilor noi, capitaliste, profesorul a recurs la cunoștințele vechi ale elevilor, dobîndite în acest sistem de lecții.

Astfel, între toate aceste lecții s-a creat o legătură, care a demonstrat elevilor continuitatea dezvoltării istorice și interdependența fenomenelor. Incluse în sistem, cunoștințele elevilor se fixează temeinic, evenimentele se încadrează precis în timp, se înlănțuie logic și deci se reține mult mai ușor. Chiar dacă elevii au la dispoziție un bagaj mai redus de fapte, ei rămîn cu o imagine fidelă a evoluției sociale, din care se desprind cu ușurință legile dezvoltării. Aceasta face posibilă înțelegerea faptelor și a evenimentelor istorice.

Includerea cunoștințelor într-un sistem bine gîndit, justificat din punct de vedere istoric, are și alte implicații. Revenind în mai multe lecții asupra unei trăsături, a unui aspect important al dezvoltării și arătînd felul în care el se manifestă în diferite condiții, profesorul îi ajută pe elevi în efectuarea proceselor de generalizare și abstracțiune. Astfel, ei se detașează de trăsăturile nesemnificative, desprind trăsăturile esențiale, ceea ce este determinant, legic în dezvoltarea societății umane. Vom analiza, în acest sens, două exemple.

În primul caz, vom analiza lecția cu titlul: „Formarea califatului arab". Profesorul a făcut în mod sugestiv legătura cu materialul anterior: „Pînă acum am studiat apariția feudalismului și a statelor feudale timpurii pe teritoriul Europei apusene și răsăritene. Azi vom analiza același fenomen pe teritoriul Asiei și anume la poporul arab". Procedînd în felul acesta, materialul privitor la dezvoltarea feudalismului în Peninsula Arabică a fost încadrat de la început în procesul de apariție a feudalismului, creîndu-se legătura necesară cu cunoștințele anterioare și orientîndu-se gîndirea elevilor spre desprinderea a ceea ce este general și comun în acest proces, precum și a ceea ce este specific. S-a trecut apoi foarte succint, la prezentarea condițiilor geografice și climaterice ale peninsulei. După aceea s-a enunțat că triburile băștinașe au trăit la început ca toate celelalte popoare în perioada comunei primitive. Aceasta a reactualizat în mintea elevilor cunoștințele vechi și i-a ajutat să spună chiar ei cum anume se trăia în Peninsula Arabică în acea etapă. Profesorul a subliniat apoi că, în urma dezvoltării mijloacelor de producție, a apărut proprietatea privată și astfel stratificarea în clase sociale. Pe acestea le-au caracterizat tot elevii. De asemenea, li s-a cerut să explice fenomenul apariției statului feudal. În legătură cu organizarea de către clasa dominantă a diferitelor instrumente de asuprire, profesorul a expus apariția și rolul mohamedanismului. Apoi a trecut la înșirarea cuceririlor făcute de arabi, urmărită pe hartă și povestită într-o formă vie, plastică. După ce a arătat imensitatea teritoriilor cucerite, profesorul a cerut elevilor să încerce să explice ce s-a întîmplat cu pămînturile cucerite și în felul acesta i-a determinat să generalizeze chiar ei cunoștințele referitoare la proprietatea feudală, la caracteristicile orînduirii feudale timpurii. Astfel, elevii au scos în evidență caracterele, aspectele comune generale ale feudalismului în Europa și Asia. În continuare, s-au analizat cauzele slăbiciunii și ale descompunerii califatului arab. Vorbind despre cultura arabă, s-au explicat aspectele ei specifice, precum și rolul de intermediatori pe care l-au jucat în acest sens arabii.

În felul acesta, într-o oră, profesorul a reușit să parcurgă un material vast, care analizat în mare parte de elevi a fost nu numai înțeles de ei, ci și însușit în mod conștient. Acest exemplu ne arată că pentru a desprinde în cadrul unei lecții aspectele generale și esențiale ale unui fenomen, ale unei perioade istorice, sau ale istoriei unui popor, într-o anumită etapă a dezvoltării sale, este necesar nu numai să relevăm ceea ce este important în dezvoltarea lui, dar și să-l comparăm cu alte fenomene sau perioade istorice, și să-l încadrăm în procesul general al dezvoltării, folosind pentru generalizare întregul bagaj de cunoștințe de care dispun elevii. Prin faptul că ei au fost antrenați în compararea societății arabe în secolul al V—XI-lea cu societatea umană de pe alte teritorii, în deslușirea trăsăturilor comune ale dezvoltării în sec. V—XI, s-a creat posibilitatea generalizării trăsăturilor caracteristice ale perioadei de construire a feudalismului și a dezvoltării gîndirii independente a elevilor.

Într-o clasă paralelă, la lecția cu aceeași temă, profesorul a insistat mult asupra condițiilor geografice ale Peninsulei Arabice și a neglijat analiza cauzelor apariției stratificării sociale. În continuare, a vorbit despre apariția statului arab, punînd-o pe seama unificării triburilor pentru a putea face

comerţ în condiţii mai bune. S-a insistat apoi asupra cuceririlor făcute de arabi, fără a se analiza schimbările produse în sînul societăţii arabe, fără a se vorbi despre constituirea relaţiilor feudale. În fine, s-a ocupat pe larg de cultura arabă, a desenat pe tablă cu cretă colorată arabescurile. În lecţia următoare elevii au răspuns nesistematic, n-au putut caracteriza nici clasele sociale, nici specificul arab, nici contradicţiile interne care l-au măcinat.

În lecţia de recapitulare, care a tratat trăsăturile economice-sociale şi politice ale primei perioade a orînduirii feudale, elevii acestei clase n-au putut desprinde ceea ce a fost general valabil şi deci caracteristic acestei perioade istorice.

Să trecem la cel de-al doilea exemplu. Asistînd la lecţii, am remarcat că elevii-muncitori, reproducînd cuvintele profesorului şi folosind cunoştinţele lor dobîndite prin experienţa social-politică, ştiu că statul este un instrument de asuprire în mîna claselor dominante ; dar cea mai mare parte a elevilor nu ştiu să argumenteze această teză, nu pot dovedi esenţa, caracterul de clasă şi rolul statului. Ciclul de lecţii privitor la decăderea republicii romane, la instaurarea şi descompunerea imperiului roman, cuprinde mult material istoric prielnic concretizării esenţei statului. Într-una din clasele a VIII-a, pe parcursul acestor lecţii, ori de cîte ori cursul evenimentelor a impus-o, folosind materialul faptic, profesorul a scos în evidenţă agravarea treptată a situaţiei ţărănimii libere, nerentabilitatea tot mai accentuată a muncii sclavilor, apariţia colonatului, asuprirea tot mai apăsătoare a maselor, a evocat tabloul răscoalelor continue şi permanente ale sclavilor, ale ţăranilor, plebeilor, colonilor şi ale popoarelor asuprite, care au izbucnit în toate colţurile imperiului, zguduindu-l, şi a dovedit de fiecare dată incapacitatea clasei dominante de a stăpîni masele populare, arătînd că, prin introducerea unor forme noi de stat, clasa dominantă n-a făcut decît repetate încercări de a-şi menţine puterea şi că luptele dintre diferitele ei grupări au reprezentat lupta pentru proprietate şi putere. Astfel, el a argumentat ideea că statul sclavagist a servit interesele clasei stăpînilor de sclavi şi că deci, el a fost şi a rămas statul proprietarilor de sclavi.

La încheierea acestui capitol, elevii acestei clase au putut caracteriza multilateral statul sclavagist, au documentat afirmaţiile lor referitoare la rolul şi la caracterul de clasă al statului, iar mai tîrziu, datorită faptului că şi-au însuşit acest mod de a judeca, au aplicat cunoştinţele la analiza formelor statului feudal.

În clasele paralele însă, unde profesorii s-au mărginit doar să povestească evenimentele acestei epoci, deşi elevii au cunoscut mai mult material faptic, cunoştinţele lor referitoare la noţiunea „stat" au rămas la nivelul enunţurilor lipsite de conţinut.

Acest exemplu ne arată, de asemenea, că pentru a generaliza esenţa fenomenului trebuie folosite şi menţinute în atenţia elevilor toate cunoştinţele lor despre fenomenul dat. De unde însă în primul exemplu am văzut cum se efectuează generalizarea în cadrul unei lecţii, în cazul statului roman vedem cum elevii devin conştienţi de aspectele esenţiale, caracteristice ale unui fenomen, numai prin revenirea la aceasta de-a lungul unui ciclu de lecţii, în cadrul cărora trăsăturile determinate se menţin, iar cele nesemnificative variază.

La o analiză mai atentă vedem că aceasta este și calea formării noțiunilor științifice complexe. Învățîndu-i pe elevi să analizeze noțiunile și să desprindă elementele lor esențiale, profesorul îi învață să opereze cu aceste noțiuni, să le aplice în condiții diferite.

Experiența muncii instructiv-educative în școlile serale dovedește că preocupîndu-ne de selectarea și de sistematizarea materialului nu ne putem mulțumi să răspundem la întrebările: care sînt faptele esențiale ce trebuie neapărat predate și care este cea mai corectă legătură ce trebuie stabilită între ele? Practica ne arată că este absolut necesar să ne îndreptăm atenția și spre problema ordinei și a momentului în care se vor trata problemele.

Să luăm un exemplu:

Lecțiile referitoare la dezvoltarea Franței și Angliei în sec. XI—XV au o importanță deosebită pentru înțelegerea esenței procesului de centralizare a statelor feudale și a luptei de clasă din societatea feudală. Pentru ca elevii să-și însușească conștient aceste fenomene, unul dintre profesori a lucrat în mod comparativ, tratînd paralel Anglia și Franța în sec. XI—XV. A reluat, mai întîi, împreună cu elevii problema dezvoltării formelor de producție, a meșteșugurilor și a comerțului, a creșterii cantității de produse și a necesității pieților de desfacere, apoi a caracterizat clasele sociale din cele două state, forțele care luptau pentru centralizarea statului și pe cele care i se împotriveau, relevînd și generalizînd aspectele comune ale celor două state. Totodată, pentru a reliefa aspectele pe care le îmbracă în condiții concrete același proces de dezvoltare, profesorul a explicat momentele specifice ale procesului de centralizare în Anglia și Franța (alianța orașelor cu feudalii împotriva regelui în Anglia, spre deosebire de Franța, unde orașele se alătură regelui în lupta împotriva feudalilor). Profesorul a analizat împreună cu elevii cauzele care au determinat această deosebire, reactualizînd cunoștințele lor privitoare la raporturile de proprietate funciară în cele două state. Elevii și-au reamintit că de unde în Franța regele făcea parte dintre nobilii cu proprietatea cea mai mică și avea de luptat cu feudali foarte puternici, pe pămînturile cărora se aflau cele mai multe orașe, care astfel erau supuse nobililor, în Anglia cel mai bogat proprietar de pămînturi era regele, care împărțea și lua domeniile vasalilor săi nobili, iar orașele depindeau în cea mai mare parte de el, deoarece era stăpînul pămînturilor pe care erau ele situate. Această discuție contribuie la relevarea într-o formă concretă a caracterului determinant al raporturilor față de mijloacele de producție în relațiile dintre diferitele clase și pături sociale.

Mergînd pe aceeași linie logică, atunci cînd a expus cauzele războiului de 100 de ani, profesorul a pus pe primul plan lupta pentru piețele de desfacere. Cînd a trecut la caracterizarea Jacqueriei și a răscoalei lui Watt Teylor, socotind că elevii cunosc deja din lecțiile anterioare și din evenimentele curente ale vieții politice cauzele general valabile ale tuturor răscoalelor țărănești, a evidențiat de data aceasta alte cauze esențiale ale izbucnirii răscoalelor: influența economiei de schimb, care pătrundea tot mai mult și în gospodăria țărănească și care contribuia la ascuțirea contradicțiilor economico-sociale, precum și a războiului, care ducea și el la creșterea mizeriei și a nemulțumirilor, argumentîndu-și ideea prin faptul că atît în Franța, cît și în

Anglia, ele au izbucnit atunci cînd pămînturile ţăranilor au fost pustiite de lupte, jafuri şi ciocniri.

Elevii acestei clase nu numai că au putut caracteriza succint şi clar aceste fenomene, dar au putut arăta mersul general al dezvoltării feudalismului, precum şi deosebirile dintre diferitele state.

În clasa paralelă, însă, profesorul nu a subliniat aceste aspecte; în schimb, a vorbit pe larg despre evenimentele legate de războiul de 100 de ani şi de răscoale. Deşi interesante şi importante, dacă nu sînt folosite drept ilustrare a cauzelor determinante ale dezvoltării, ale declanşării războiului, ele constituie o simplă înşirare de fapte, care nu pot fi înţelese, nici reţinute de elevi.

La verificarea cunoştinţelor, s-a observat că elevii nu au înţeles procesul de centralizare a statului, că nu cunosc suficient specificul dezvoltării Franţei şi Angliei şi cauzele răscoalelor din secolul al XIV-lea. În acest caz, profesorul a încercat să completeze aceste lacune, comparînd Franţa şi Anglia cu Italia şi Germania. Dar dispunînd de data aceasta de şi mai puţin timp, a putut aduce doar anumite adăugiri. Cunoştinţele elevilor privitoare la Franţa şi Anglia, fiind fragmentare, nu au putut servi drept bază pentru însuşirea cunoştinţelor noi despre Italia şi Germania, cu atît mai mult cu cît aici procesul de dezvoltare este deosebit de cel al celor două state apusene. Pentru a înţelege procesul de dezvoltare a Italiei şi Germaniei, în comparaţie cu cel al Franţei şi Angliei, elevii trebuie să facă comparaţie: între Franţa şi Anglia, între Italia şi Germania şi între cele două grupuri de state. Aceasta presupune însă analize şi sinteze multiple şi multilaterale. Cum însă elevii nu au dispus de cunoştinţe anterioare temeinice, nu au putut face faţă acestor sarcini, şi — în această situaţie — gîndirea lor, în loc să fie stimulată, a fost frînată. Dezvoltarea Italiei şi a Germaniei nu a fost înţeleasă de către elevi şi a fost confundată cu cea a statelor din apusul Europei. Profesorul a revenit la aceste probleme şi cu ocazia recapitulării, dar nici acum elevii nu au putut desprinde momentele esenţiale ale centralizării statelor, procesul dezvoltării feudalismului în sec. XI—XV în cele patru state amintite. Din acest exemplu se desprinde clar concluzia că neglijarea analizei temeinice a fenomenelor, a desprinderii trăsăturilor esenţiale şi determinante ale dezvoltării şi a interdependenţei acestora în momenul oportun, împiedică şi înţelegerea lor ulterioară, îngreunînd astfel şi însuşirea altor aspecte şi legături. O altă concluzie este aceea că totdeauna pe primul plan trebuie să figureze evenimentele şi trăsăturile determinante ale dezvoltării şi numai apoi, subordonate acestora, ca o argumentare a lor, cele mai puţin importante. Deci, în faţa elevilor trăsăturile fenomenelor sociale trebuie să apară în ierarhia lor logică, ştiinţifică, care reflectă realitatea obiectivă şi care relevă ce anume determină înainte de toate fenomenul. Numai în felul acesta elevii văd fenomenele în desfăşurarea lor reală, corespunzătoare interpretării lor ştiinţifice. Prezentarea fenomenelor istorice într-o asemenea ierarhie reprezintă o cerinţă a formării concepţiei ştiinţifice asupra istoriei.

★

Considerăm că cele expuse mai sus justifică ipoteza noastră, conform căreia — în condițiile predării la școlile serale —, unde elevii parcurg într-un timp scurt istoria antică și medievală și au vreme puțină pentru studiul individual, dar posedă multe cunoștințe politice și o maturitate superioară elevilor de la școlile de zi, cursul de istorie trebuie să fie sintetic. Incluse într-un sistem științific de interdependențe istorice, evenimentele și faptele istorice concrete se înțeleg și se fixează precis, și, chiar dacă sînt puține la număr, ele au valoarea argumentelor. Un asemenea curs dă profesorului posibilitatea de a înarma pe elevi cu un instrument de judecare a faptelor istorice, care să asigure orientarea în probleme istorice, de a le dezvolta gîndirea și concepția științifică.

Această orientare a cursului presupune o muncă creatoare, de triere a materialului, de selectare a argumentelor, de sistematizare a fenomenelor și de elucidare a legilor dezvoltării sociale prin relevarea momentelor nodale ale dezvoltării.

Din experiența pozitivă a profesorilor de la școlile serale a reieșit că numai prezentînd faptele în înlănțuirea lor logică, într-un sistem bine gîndit, se poate forma gîndirea și concepția științifică a elevilor. Urmărind mersul gîndirii profesorului, repetînd pe plan mintal raționamentele acestuia, elevii reflectă modul de argumentare, de analiză al profesorului. Fiind apoi antrenați de aceasta în mod direct în analiza faptelor și evenimentelor conform principiului de mai sus, gîndirea lor se formează în acest sens, ei se deprind să judece într-o anumită ordine, într-o anumită determinare, să caute — posedînd instrumentul științific de gîndire —, să găsească cauzele, aspectele determinante ale dezvoltării istorice. Iată, deci, că însușirea temeinică și conștientă a faptelor care ilustrează procesul de dezvoltare istorică reclamă antrenarea permanentă și prin toate mijloacele metodice a elevilor în analiza, în sinteza și în generalizarea materialului faptic, care favorizează și formarea posibilităților intelectuale de a se orienta în varietatea faptelor și de a opera cu cunoștințele dobîndite.

Toate acestea dovedesc o dată în plus necesitatea unei pregătiri ideologice, profesionale și metodice superioare a profesorilor care predau la școlile serale, necesitatea unei munci instructiv-educative cu adevărat creatoare, care să se manifeste și în atitudinea de căutare, de cercetare a celor mai eficiente mijloace metodice.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В VIII-ом КЛАССЕ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ

(Резюме)

На основе обильчого фактического материала, собранного в 1960—61 и 1961—62 учебных годах в трех вечерних школах, авторы излагают результаты эксперимента, проведенного ими в Клуже.

Преподавание истории на основе систем уроков дало очень хорошие результаты в условиях вечерних школ, где наиболее значительные звенья процесса развития общества должны быть усвоены учащимися в ясной, довольно краткой и систематизированной форме.

В заключительной части статьи авторы подчеркивают, что в вечерней школе история должна преподаваться синтетически, анализируя исторические явления в научной системе исторических взаимозависимостей. Эта направленность уроков требует от учителя творческого подхода к своей работе, тщательного отбора фактов, систематизации явлений и выяснения законов общественного развития.

PROBLÈMES METHODIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN VIII-ème CLASSE, AUX ECOLES DU SOIR

(Résumé)

Se fondant sur le matériel recueilli pendant les années scolaires 1960/1961 et 1961/1962 dans trois classes de VIII-ème des écoles du soir de la ville de Cluj, les auteurs exposent les résultats de l'expérimentation entreprise.

Dans l'article, on montre que l'enseignement de l'histoire s'est avéré particulièrement efficient dans les écoles du soir, où les moments essentiels de l'évolution sociale doivent être appris, par les élèves, sous une forme succincte, concentrée et tout à fait systématisée.

Après l'exposé des constatations faites au cours de l'expérimentation, on souligne en conclusion le fait que, dans l'école du soir, l'histoire doit être enseignée de manière synthétique, les événements historiques étant inclus dans un système scientifique d'interdépendances. Cette orientation du cours suppose un travail créateur de la part du professeur, le triage du matériel, la sélection des arguments, la systématisation des phénomènes et l'explication des lois du développement social.

Entrainés en permanence, par les plus adéquants procédés méthodiques, à faire l'analyse, la synthèse et la généralisation des faits, les élèves s'habituent à déceler les causes, les aspects déterminants de l'évolution et acquièrent des connaissances sérieuses.

SOME QUESTIONS OF METHODOLOGY IN TEACHING HISTORY IN THE 8TH FORM OF THE EVENING SCHOOL

(Abstract)

The results are expounded of an experiment jointly carried out by the authors in teaching history to the 8th form of three evening schools in Cluj region in the school years 1960—1961, and 1961—1962.

The systematic teaching of history according to lessons giving the essentials of social development has proved quite efficient in the evening school.

History — the authors stress in conclusion — should be taught synthetically in the evening school, the historical events being incorporated in a scientific system of historical interdependencies. This calls for a creative work of the teacher who has to sort out the material, to systematize the phenomena, and to make clear to the pupils the laws of social development.

Permanently urged to analyse, to synthesize and to generalize all historical facts, the pupils get to know quite well the causes of historical development, and thus acquire a good knowledge of history.

CERCETAREA TIPURILOR DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ LA NIVELUL ȘCOLILOR DE 8 ANI

Prof. TUDOR OPRIȘ

Pentru determinarea tipurilor de activitate nervoasă superioară, la elevi, aspect important al muncii de cunoaștere a acestora, este necesar ca conducerea școlii să trezească în rîndul colectivului didactic preocupări pentru munca de cercetare științifică.

Metodele și procedeele de cercetare trebuie să fie simple și eficace, accesibile oricărui cadru didactic, indiferent de specialitate, și legate organic de procesul de învățămînt, fără a cere o pregătire deosebită sau o mobilizare specială a subiecților.

În munca de cercetare suportul teoretic îl constituie teza pavlovistă a legăturii strînse care există între tipurile de activitate nervoasă superioară și formele fundamentale de comportare. În cazul școlii de 8 ani este util să se pornească de la cunoașterea formelor de comportare, pentru a se ajunge la determinarea tipurilor de activitate nervoasă la copii.

Pentru cunoașterea formelor fundamentale de comportare se impune, în primul rînd, folosirea metodei *observației*. Pentru a ne oferi indici obiectivi, este necesar ca observația să fie organizată după un *plan de studiu* cu puncte concrete de reper. Datele observației au fost luate de noi din diferite sectoare de activitate ale copiilor, ca : procesul instructiv-educativ, recreațiile, activitatea pionierească, viața familială. Observația a fost împletită, acolo unde era necesar, cu discuția și cu analiza psihologică a produselor elevilor (la noi caietele de limba romînă).

S-au dat indicații ca rezultatele observațiilor să fie consemnate în caietele de caracterizare ale diriginților. Pentru ca acestea să se desfășoare în conformitate cu obiectivele propuse, am întocmit un *chestionar orientativ*, pe baza căruia s-a întocmit fișa caracteriologică a elevilor. Prezentăm în extenso acest chestionar, întocmit de noi după unele criterii combinate ale cîtorva cercetători sovietici și romîni. Prescurtările din paranteză reprezintă inițialele tipului *temperamental proxim* căruia îi aparține reacția în anumite situații, sau aprecierea produsului muncii.

ACTIVITATEA LA LECŢII

1) *Care este atitudinea în bancă a elevului în timpul orei?* Atent (F.S.), distrat (C.S), absent (M.).

2) *Cum participă elevul la lecţie?* Calm (F.), dinamic (S.), agitat (C.), indolent (M.).

3) *Ce particularităţi are limbajul său activ?* Vorbeşte mult (C.S.) sau puţin (M.F.), simplu (F.M.) sau colorat (S.C.), curgător (M.S.) sau cu pauze (C.F.), repezit (C.S.) sau liniştit (M.F.), tare (C.S.F.), sau încet (M.), cu vibraţie emotivă (C.S.) sau monoton (F.M.), cu gesticulaţie (C.S.) sau fără (F.M.).

4) *Care este rezistenţa sa la efort cerebral pe parcursul unei zile de curs încărcată?* Mare la început, scăzută la sfîrşit (M.) ; constantă în tot timpul (S.) ; mare, dar cu oscilaţii (C.) ; slabă la început, creşte către sfîrşit (F.).

5) *Cum se prezintă forma temelor sale scrise?* Ordonată de la început pînă la sfîrşit (F.S.) ; neglijentă de la un capăt la altul (C.S.) ; ordonată la început, scade în îngrijire către sfîrşit (M.C.).

6) *Cum reacţionează cînd primeşte o notă rea sau e certat?* Se stăpîneşte şi tace (F.) ; este nepăsător (M.C.) ; încearcă să motiveze, să ceară scuze (S.) ; încearcă să protesteze, să se dezvinovăţească sau să ceară socoteală (C.) ; se simte stînjenit sau abătut (M.S.).

COMPORTAREA ÎN RECREAŢII

1) *Care este poziţia lui faţă de alţi colegi?* Este retras (M.F.) ; este indiferent (F.) ; este sociabil şi nemofturos (S.) ; este sociabil dar supărăcios şi răutăcios (C.).

2) *Cum participă la destindere?* Priveşte de la distanţă jocul (M.F.) ; se plimbă (F.) ; participă vioi, intens, fără violenţă (S.) ; participă intens dar brutal (C.).

3) *Cum reacţionează la semnalul de intrare în clasă, după recreaţie?* Intră liniştit şi la timp în clasă (M.F.S.) ; întîrzie puţin dar intră liniştit (F.); întîrzie puţin şi intră precipitat (S.) ; întîrzie mai mult şi dă buzna (G.S.).

PARTICIPAREA LA ACŢIUNILE PIONIEREŞTI

2) *Cum primeşte sarcinile?* Se oferă numaidecît cu gesturi de bucurie (S.); vorbeşte fără să i se dea cuvîntul (C.) ; refuză cuvîntul (M.) ; vorbeşte numai dacă este solicitat (F.).

2) *Cum primeşte sarcinile?* Se oferă numaidecît cu gesturi de bucurie (S.) ; se repede să cumuleze sarcini, provocînd dezordine (C.) ; se codeşte (M.) ; stă în espectativă, dar nu refuză (F.).

COMPORTAREA ÎN FAMILIE

1) *Cum pregătește lecțiile acasă?* Lucrează concentrat, stînd pe loc (F.) ; lucrează concentrat, dar deplasîndu-se din timp în timp (S.) ; lucrează concentrat, dar fragmentar ; este distras ușor, se apucă de multe lucruri (C.) ; lucrează concentrat la început, apoi cade în reverie (M.).

2) *Care este atitudinea lui față de părinți?* Este timid, ascuns, tăcut și rareori face mărturisiri (M.) ; este calm, vorbește puțin și face mărturisiri laconice (F.) ; este comunicativ, agitat, impulsiv, adesea obraznic, minte disimulat (S) ; este comunicativ, agitat, impulsiv, adesea obraznic, minte frecvent (C.).

Interpretarea datelor de observație pentru definirea tipului se face prin *metoda statistică*, adunîndu-se numărul de inițiale care corespund determinanților chestionarului. Dominația numărului de inițiale indică tipul preponderent. Cînd pentru o singură reacție sau produs există două sau mai multe inițiale, printre care și aceea a tipului preponderent reieșit din statistică, acesta din urmă va fi luat în considerație.

Fără îndoială că determinanții chestionarului se referă, după caz, la cele trei caracteristici generale ale proceselor nervoase (intensitatea, echilibrul și mobilitatea). Ei au valoare tipologică numai în măsura în care exprimă însușirile caracteristice constante ale tipului respectiv, care se manifestă permanent.

Pentru a se evita interpretarea formală, mecanicistă, a apartenenței la un tip sau altul, prin considerarea unor însușiri luate izolat sau într-o dispoziție întîmplătoare a subiectului, s-a cerut diriginților să urmărească elevii zilnic, pe o perioadă mai îndelungată de timp, extrăgînd din comportarea lor *constantele definitorii*.

Vom lua un caz concret, dintr-un caiet de diriginte, pentru exemplificarea acestei metode simple și accesibile de determinare a tipului temperamental, pe baza observațiilor asupra comportamentului.

P. M. (clasa a VII-a). Este atent la lecție, dinamic la examinare, vorbește mult, colorat, curgător, cu vibrație emotivă și cu gesticulație expresivă. Își păstrează prospețimea forțelor de la începutul pînă la sfîrșitul zilei de curs. Caietele sale sînt neglijente. Cînd ia o notă slabă, găsește întotdeauna un motiv. În timpul recreațiilor se agită mult și antrenează și pe ceilalți colegi, fără a-i brusca. Întîrzie regulat în recreații și se grăbește să intre în clasă, fără a cere scuze profesorului. În cadrul organizației de pionieri vorbește mult, fără să i se dea cuvîntul și îi place să primească multe sarcini. Acasă studiază concentrat, dar din cînd în cînd umblă la albumul de timbre ; nu-l deranjează bunica care lucrează la mașina de cusut. Cu părinții este expresiv, respectuos, dar îi minte cîteodată cînd ia note rele.

Din punct de vedere statistic, acest tablou de comportări prezintă următoarea situație, raportată la chestionarul nostru :

$$S=15\ ;\ C=8\ ;\ F=1\ ;\ M=1.$$

Deci, în tabloul său de comportări domină notele fundamentale ale temperamentului sangvinic. În șase inițiale *C* există notă comună cu *S* ; idem

la *F.* și *M.* Aceste 8 inițiale trebuie trecute la *S.* Statistica corectată arată astfel:

$$S=23\ ;\ C=2.$$

Așadar, elevul P. M. poate fi încadrat în tipul sangvinic cu izolate forme de comportare ale tipului coleric. Examinînd fișele de observație ale diriginților, am stabilit că din 60 de subiecți analizați din clasa a VII-a, 45 (75%) aparțin în mod dominant tipului sangvinic, 8 (13,3%) tipului coleric, 5 (8,4%) tipului flegmatic și 2 (3,3%) tipului melancolic. Toți subiecții încadrați în unul din tipurile fundamentale au prezentat în proporție de 8—30% caractere de la celelalte tipuri, fapt care confirmă că nu există tipuri temperamentale pure, ci numai *dominante*.

Pentru a avea confirmarea justeței datelor de observație, am aplicat, cu ajutorul unor cadre didactice, și *metoda experimentului natural*. Am ales 10 subiecți din clasele a VII-a, deci cu aceleași particularități de vîrstă, încadrați de diriginții claselor în diferite tipuri temperamentale, după cum urmează:

1. M.V., 13 ani și 4 luni — sangvinic.
2. G.P., 13 ani și 3 luni — melancolic.
3. I. I., 13 ani și 5 luni — coleric.
4. V.G., 13 ani și 6 luni — sangvinic.
5. S.D., 14 ani și 1 lună — flegmatic.
6. N.P., 13 ani și 7 luni — sangvinic.
7. V.S., 13 ani și 3 luni — melancolic.
8. C.C., 13 ani și 8 luni — sangvinic.
9. D.N., 14 ani și 3 luni — coleric.
10. A.T., 13 ani și 9 luni — flegmatic.

Am elaborat mai multe experimente originale, foarte simple, chiar în interiorul procesului de învățămînt, cu scopul de a obține date asupra intensității, echilibrului și mobilității, proceselor nervoase la subiecții selecționați. Am coroborat apoi datele obținute la aceste experimente, pentru a putea defini dominantele temperamentale și a încadra astfel subiecții în tipurile corespunzătoare de activitate nervoasă superioară. Rezultatele noastre experimentale au fost confruntate apoi cu concluziile observațiilor făcute de diriginți, pe baza chestionarului propus.

Prezentăm trei dintre ele:

Experimentul I, numit în mod arbitrar *Carnavalul obiectelor școlare*.

Descrierea. S-a ales o zi de cursuri cu șase ore. Cu un sfert de oră înainte de începerea cursurilor, elevilor li s-au prezentat nouă obiecte (creion, carte, stilou, ascuțitoare, ceas de mînă, cretă, gumă, compas, raportor). Acestea au fost expuse la loc vizibil, într-o anumită ordine. Experimentatorul le-a anunțat verbal de trei ori consecutiv, cu pauze, în aceeași ordine, pentru a asocia stimulii vizuali cu cei auditivi. Obiectele au fost apoi îndepărtate de pe masă. S-a cerut elevilor să le consemneze pe o foaie de hîrtie, semnată în prealabil, exact în ordinea în care au fost prezentate, dîndu-li-se cinci

minute pentru îndeplinirea sarcinii. Același experiment s-a repetat după încheierea ultimei ore de curs, schimbîndu-se doar ordinea obiectelor.

Scopul principal al acestui experiment a fost constatarea forței proceselor nervoase și în subsidiar a echilibrului și mobilității lor la începutul și la sfîrșitul efortului unei zile de curs. S-a avut în vedere numărul de obiecte menționate, numărul de inversări, de omisiuni, și, eventual, de substituiri ale obiectelor prezentate prin altele imaginate de elevi.

a) Rezultatele centralizate la începutul orelor de curs :

Subiectul	Tipul temperamental presupus	Numărul de obiecte	Numărul de inversări	Numărul de omisiuni	Numărul de substituiri
M. V.	S	8	1	2	—
G. P.	M	9	1	1	—
I. I.	C	7	3	2	1
V. G.	S	10	2	—	—
S. D.	F	6	1	4	—
V. P.	S	8	1	1	—
N. S.	M	10	2	—	—
C. C.	S	9	2	—	1
D. N.	C	8	4	2	—
A. T.	F	7	—	3	—

b) La sfîrșitul orelor de curs :

Subiectul	Tipul temperamental presupus	Numărul de obiecte	Numărul de inversări	Numărul de omisiuni	Numărul de substituiri
M. V.	S	7	3	3	—
G. P.	M	5	2	5	—
I. I.	C	7	4	3	—
V. G.	S	9	3	1	—
S. D.	F	9	—	1	—
V. P.	S	7	2	3	1
N. S.	M	6	2	4	—
C. C.	S	8	3	2	—
D. N.	C	8	5	2	—
A. T.	F	9	2	1	—

Interpretarea. Din acest experiment se desprinde mai întîi o concluzie generală. Curba de efort scade simțitor la majoritatea subiecților către sfîrșitul unei zile de curs încărcate. Numărul total al inversărilor sporește de la 17 la 27, iar al omisiunilor de la 15 la 27. Faptul că numărul substituirilor este mai mare la începutul zilei de curs decît la încheierea acesteia dovedește că la prima oră capacitatea de excitabilitate este mai vie, antrenînd și imaginația, în timp ce după ultima oră inhibiția de oboseală frînează elaborația imaginativă.

Urmărind rezultatele comparative ale celor două etape, observăm următoarele:

În prima etapă se constată o intensitate mare a atenției și memoriei la subiecții G.P., V.G., V.S., și C.C. și o intensitate foarte scăzută la subiecții S.D., I.I. și A.T. Intensitatea mijlocie o manifestă M.V., N.P. și D.N.

— În a doua etapă se evidențiază trei tendințe divergente. La subiecții G.P. și U.S. se observă o *cădere bruscă* a intensității proceselor nervoase legate de atenție și memorie (de la 9 la 5 și respectiv de la 10 la 6 obiecte menționate). Putem astfel să-i definim ca pe *tipuri nervoase slabe*. La restul subiecților se constată, fie o *constanță relativă* de la o etapă la alta, fie o *creștere simțitoare* a intensității, exprimată în creșterea numărului de obiecte menționate în etapa a doua. Putem defini deci pe acești opt subiecți ca *tipuri nervoase puternice*. Diferența dintre tipurile echilibrate nu se evidențiază prea clar în cuprinsul acestui experiment. Dacă ne referim însă la *progresivitatea ritmului de creștere a intensității*, putem diferenția cu precizie *tipurile inerte*. Astfel, la subiecții S.D. și A.T. numărul de obiecte înregistrate pe hîrtie crește de la 6 și 7 în prima etapă, la 9 și 9 în a doua etapă. Acest fapt pare a intra în contradicție cu evoluția normală a curbei de efort. Tipurile inerte, avînd însă procese încete și adaptări mai lente la regimul de muncă școlară, păstrează și către sfîrșitul orelor disponibilități de energie nervoasă. La sfîrșitul zilei de curs, cînd melancolicii sînt epuizați, cînd sangvinicii și colericii se luptă cu oboseala, dînd ușor înapoi, primii mai puțin, ceilalți mai mult, din cauza dezechilibrului proceselor nervoase, flegmaticii par mai vioi și mai activi ca la prima oră.

Experimentul II, numit arbitrar *Proba alergării cu întoarcere*.

Descrierea. Se desfășoară în cadrul orei de educație fizică, în curte, sub forma unui mic exercițiu. La primul semnal de fluier, subiecții aleargă cît pot de iute către o anumită țintă, iar la al doilea semnal se întorc cît pot de repede, rămînînd în poziție de drepți.

Scopul experimentului este evidențierea în condițiile prevenirii subiecților a mobilității și a echilibrului proceselor nervoase sub acțiunea aceluiași stimul sonor, luat întîi cu funcție de excitant și apoi de inhibitor.

Rezultatele: felul de reacție la pornire, la oprire și chiar în timpul alergării a diferit astfel la subiecții noștri:

M.V. a pornit prompt, energic și s-a întors exact la semnal;

G.F. a pornit timorat, a întors capul mereu către profesoară, pentru a ghici momentul declanșării semnalului de încetarea alergării: s-a oprit de două ori înainte de semnalul convenit;

I.I. a pornit vijelios și absorbit de gălăgia colegilor, n-a auzit fluierul, a fost oprit ulterior;

V.C. a pornit vioi și s-a oprit prompt;

S.D. a pornit la semnal; la al doilea sunet de fluier a făcut încă cîțiva pași pînă să se oprească;

N.P. a „furat" pornirea, dar s-a oprit cu precizie;

V.S. a pornit crispat, pe parcurs a obosit și s-a întors înainte de semnalul de fluier, motivînd că i s-a părut că a auzit semnalul fluierului.

C.C. destul de bine sincronizat în mișcări cu comenzile sonore ;

D.N. a pornit intempestiv ; s-a întors brusc cu o secundă înainte de semnalul de oprire, pretextînd că a fost lovit de un coleg ;

A.T. a pornit lent dar precis ; a reacționat la semnalul de întoarcere, dar s-a rotat după o mică pauză.

Interpretare. În ce privește *echilibrul proceselor nervoase*, la subiecții M.V., V.G., S.D., N.P., C.C. și A.T., cu toate nuanțele particulare de manifestare, se constată un echilibru între inhibiție și excitație. Între acești subiecți însă apar diferențieri nete sub raportul mobilității. Unii, ca M.V., V.G., N.P., C.C., cu mici variații au reacționat rapid la ambele semnale. În schimb, S.D. și A.T. au reacționat încetinit, mai ales la semnalul de oprire (inhibitor). Primii s-au evidențiat în cuprinsul acestui experiment ca *tipuri echilibrate-mobile* (sangvinici), secunzii ca *tipuri echilibrate inerte* (flegmatici).

Subiecții G.P., I.I., U.S., D.M. au prezentat o formă sau alta de dezechilibru al proceselor nervoase. La G.P. și V.S. dezechilibrul pare a fi condiționat de apariția unor inducții negative de natură afectivă (prudență, teamă de a nu greși), manifestate la G.P. prin timorare, iar la V.S. prin autosugestie. Aceste manifestări de natură pasiv-defensivă caracterizează pe melancolici. În schimb, la I.I. și D.N. se manifestă o mare vioiciune dar cu preponderența intensă a excitației asupra inhibiției, ceea ce îi califică drept *colerici*.

Experimentul III, numit arbitrar *Proba mingiilor suprapuse*.

Unele elemente ale experimentului sînt comune cu proba „Transportul cuburilor", joc experimentat în același scop cu copii de la 7—10 ani de psihologul sovietic I. A. Samarin.

Descrierea. Sarcina experimentală a fost transportarea, pe o distanță totală de 20 m, cu brațele întinse înainte, a unei mingi de fotbal sau baschet, deasupra căreia se găsea o minge de oină. Dacă mingea de oină cădea jos, jocul era reluat de la început, pînă cînd subiectul făcea acest transport fără greșeală. La jumătatea drumului (10 m) el trebuia să facă, în aceeași poziție, o rotație de 180°, îndreptîndu-se apoi spre punctul de plecare. Pentru a se urmări reacția la stimulenți turbulenți, restul clasei făcea „galerie" celor 10 subiecți. Ca experimentul să fie mai atractiv, s-a dat acestuia caracterul unui concurs cu obiectivul „cine sosește mai repede și face mai puține greșeli", iar ca să nu se piardă prea mult timp, plecările s-au dat în grupe de cîte cinci subiecți așezați la intervale de 2 m unul de altul. Pentru fiecare concurent s-a fixat un arbitru dintre colegi, cu sarcina de a controla corectitudinea execuției, de a cronometra timpul și de a nota numărul de greșeli. Două cadre didactice au înregistrat numărul reacțiilor motrice și verbale din timpul experimentului.

Scopul a fost complex, urmărindu-se, prin studierea timpului de execuție, a greșelilor (reluărilor) și a reacțiilor verbale și motrice din timpul experimentului, forța, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase.

Rezultatele centralizate:

Subiectul	Tip temperamental presupus	Timp	Nr. reluări	Reacţii:		Abandon după:	
				verbale	motrice	Nr. greşeli	Nr. reacţii
M. V.	S	1'12"	1	6	2	—	—
G. P.	M	—	—	—	—	2	1
I. I.	C	3'30"	4	10	5	—	—
V. G.	S	41"	0	8	0	—	—
S. D.	F	1'35"	1	1	0	—	—
N. P.	S	1'40"	2	7	2	—	—
V. S.	M	—	—	—	—	3	2
C. C.	S	2'20"	3	9	4	—	—
D. N.	C	—	—	—	—	3	9
A. T.	F	2'8"	2	0	1	—	—

Interpretarea. Din acest experiment se desprind următoarele concluzii: cele mai puţine reluări le-au avut V.G. (0), M.V. (1), S.D. (1), N.P. (2), A.T. (2). Acest lucru dovedeşte forţa şi echilibrul proceselor nervoase, manifestate în îndemînarea şi în stăpînirea de sine.

Timpul înregistrat aduce însă unele diferenţieri, care aruncă o lumină semnificativă asupra gradului de mobilitate a proceselor nervoase. Cei mai rapizi s-au dovedit a fi V.G., S.D., M.V., N.P. la număr de reluări egale, M.V. a fost mai rapid cu 23" decît S.D., iar N.P. cu 28" decît A.T. Adaptarea la noul stereotip dinamic a fost deci mai dificilă la S.D. şi A.T. Încă un indiciu de mobilitate îl dă numărul mare de reacţii verbale şi motrice. La M.V. (6 v, 2 m), V.G. (8 v), N.P. (7 v, 2 m) reacţiile au fost numeroase, vii şi expresive, unele din ele chiar stîrnind hazul colegilor. În schimb, la S.D. (1 v) şi A.T. (1 m) reacţiile au fost sporadice şi în general voalate. Aceste reacţii ne-au fost suficiente pentru a încadra cu precizie pe M.V., V.C. şi N.P. în *tipul sangvinic* (vioi, exteriorizaţi) şi pe S.D. şi A.T. în *tipul flegmatic* (mai lenţi şi reţinuţi).

Abandonul subiecţilor G.P., V.S. şi D.N. poate fi pus în seama tipului slab al sistemului nervos. Diferenţierea lor s-a făcut după numărul şi conţinutul reacţiilor lor. Numărul reluărilor nu este semnificativ aici, fiind relativ egal la toţi trei subiecţii, pînă la abandon (2, 3, 3). Dar, pe cînd la G.P. şi V.S. se înregistrează un număr foarte mic de reacţii (1 şi 2), la D.N. numărul lor este foarte ridicat (9), fapt care indică, totuşi, la acesta din urmă forţa şi mobilitatea reacţiilor nervoase. În timp ce G.P. abandonează, pretextînd cu un gest de resemnare că se simte obosit, iar V.S. abandonează, pretextînd pe un ton plîngăreţ că îl dor braţele, D.N. aruncă mingea cu violenţă, după a treia reluare, spunînd că renunţă la concurs, deoarece îl enervează zgomotele colegilor. Numărul mic de reacţii motrice şi verbale la G.P. şi V.S., ca şi acuzarea oboselii ne sugerează apartenenţa lor la *tipul slab* (melancolic). Numărul mare de reacţii, distragerea prin aplicarea excitanţilor turbulenţi, ca şi impulsivitatea gestului final, indicii ale dezechilibrului nervos, ne arată limpede că D.N. aparţine *tipului coleric*.

Greutăți mai mari de interpretare am întîmpinat la încadrarea într-un anumit tip a subiecților I.I. și C.C. Ambii au înregistrat duratele cele mai mari (2'20" și 3'30"), datorită reluărilor numeroase (3, respectiv 4). Faptul că au terminat totuși proba dovedește forța proceselor nervoase. Numărul mare de reacții (13 și respectiv 15) dovedește mobilitatea proceselor nervoase. Lipsindu-ne indicii clare asupra echilibrului proceselor nervoase, ei pot fi situați tot așa de bine și în grupul sangvinicilor, și în cel al colericilor. Diferențierea lor s-a făcut în funcție de rezultatele celorlalte experimente.

În ansamblu, am constatat că rezultatele experimentului natural coincid cu acelea ale observației, ceea ce dovedește că, aplicînd judicios și atent metoda observației pe bază de chestionar, învățătorii și diriginții vor reuși să desprindă din comportarea copiilor notele fundamentale care trădează tipul temperamental.

Prin relatarea acestor foarte modeste încercări, am urmărit să sugerăm ideea că și în școlile de 8 ani, cu posibilități reduse și fără calificare specială, se poate organiza un început de muncă științifică. Mai întîi, existența unei asemenea preocupări obligă pe educatori să se apropie de problemele teoretice și experimentale de psihologie, ceea ce sporește măiestria lor pedagogică. În al doilea rînd, aplicarea unor principii psihologice la lecții, în procesul educativ, în munca de cunoaștere a elevilor, va mări considerabil capacitatea noastră de influențare și eficiența muncii noastre pedagogice.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В данной статье автор утверждает, что научная исследовательская работа необходима для всех учителей, так как она помогает в достижении хороших результатов.

Для глубокого изучения учеников, для объективной оценки их способностей, необходимо определить соответствующие типы высшей нервной деятельности. Автор описывает три интересных и довольно простых эксперимента; они могут быть проведены каждым учителем, который заботится об улучшении своей работы и о повышении уровня своего педагогического мастерства.

L'ACTIVITE DE RECHERCHE EN MATIERE DE TYPES DE L'ACTIVITE NERVEUSE SUPERIEURE AU NIVEAU DE L'ECOLE DE 8 ANS

(Résumé)

L'auteur de l'article montre que la recherche scientifique est nécessaire à tous les enseignants, car elle les aide à obtenir de bons résultats.

Pour bien connaître les élèves, pour pouvoir apprécier d'une manière objective leur capacité, il est absolument nécessaire — dit l'auteur — que l'on détermine les types de l'activité nerveuse supérieure, chez eux.

A l'appui de son opinion, l'auteur présente trois expériences, intéressantes et simples à la fois, qui peuvent être entreprises por tout pédagogue préoccupé de l'amélioration de son travail avec les élèves et du relèvement de sa maîtrise pédagogique.

THE EXAMINATION OF TYPES OF HIGHER NERVOUS ACTIVITY IN THE 8-YEAR SCHOOL

(Abstract)

The author shows that the scientific research work is a must with the teaching staff, as this helps them to obtain good results.

In order to have a deep knowledge of the pupils and correctly assess their capacity, it is absolutely necessary for the teachers to determine the types of higher nervous activity to which these belong.

In support of his idea, the author presents three interesting experiments, quite simple and accessible to any pedagogue concerned with improving his work with the pupils and increasing his pedagogic skill.

PROFESORUL PETRU PONI ŞI ROLUL LUI ÎN ORGANIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DIN ŢARA NOASTRĂ

OCTAVIAN IONESCU
Cercetător principal la Institutul
de ştiinţe pedagogice

Dezvoltarea forţelor de producţie din ultimele decenii ale secolului al XIX-lea a pus problema unor cadre mai pregătite, care, deprinzînd cu mai multă uşurinţă procesul tehnologic şi fiind capabile de o muncă mai eficientă, răspundeau mai bine intereselor şi necesităţilor burgheziei.

Şcoala constituia unul din instrumentele importante folosite de burghezie în acest scop. De aceea, în ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, au loc pe planul organizării şcolii o serie de reforme şi măsuri, menite să transforme tot mai mult această instituţie într-un mijloc cît mai eficace de satisfacere a ţelurilor şi nevoilor clasei conducătoare.

În această perioadă, la conducerea Ministerului Cultelor şi Instrucţiunii Publice s-au perindat o serie de reprezentanţi ai diferitelor grupuri de interese ale burgheziei: unii conservatori şi deci refractari întru totul noului, alţii „mai de stînga", care acceptau noul, dar îl canalizau pe acelaşi drum cerut de însăşi dezvoltarea burgheziei, care devenea o clasă tot mai reacţionară. În fond, şi unii şi alţii erau la fel de interesaţi în a servi şi păstra privilegiile acelora care îi ridicaseră la aceste înalte demnităţi.

Au fost însă unii — puţini la număr — care au crezut sincer în necesitatea luminării poporului, aceasta constituind o treaptă spre o viaţă mai bună. Din rîndul acestora face parte şi marele om de ştiinţă *Petru Poni*. Fiu al unor răzeşi săraci din Secăreşti-Iaşi, P. Poni s-a născut la 4 ianuarie 1841.

Pionier într-o ramură a ştiinţei care în anii puterii populare a luat o mare dezvoltare — chimia, profesor care a format mai multe generaţii de elevi, mulţi dintre ei profesori şi savanţi cu renume, autor de lucrări ştiinţifice, alcătuite cu răbdare, cu o bogată documentaţie şi cu o remarcabilă precizie şi claritate, prieten al ţărănimii din care se trăgea şi pentru a cărei luminare şi împroprietărire îşi spusese de nenumărate ori cuvîntul, organizator de şcoală cu vederi clare asupra drumului pe care trebuia să-l parcurgă această instituţie, pentru a fi cît mai apropiată maselor — prin întreaga sa activitate, P. Poni rămîne una din figurile proeminente din secolul al XIX-lea în ţara noastră.

După ce a învățat scrisul și cititul la școala primară din Tg. Frumos, dornic să-și continue studiile, în urma examinării de către Laurian, a fost admis ca elev intern la Academia Mihăileană din Iași. Aici s-a format, avînd ca profesori pe A. T. Laurian, Papiu Ilarian, Nicolae Ionescu, S. Bărnuțiu. Despre acești profesori va scrie rînduri pline de recunoștință, cuprinse în memoriile nepublicate — „Amintiri ieșene" [1]).

Petru Poni a făcut o serie de constatări asupra stării învățămîntului din acea vreme și a condițiilor în care acesta se desfășura. Aceste constatări au constituit „o sursă de documentare" pentru autorul legii de reformă a învățămîntului primar din 1896.

După ce a urmat un an studiile facultății de filozofie din Iași, a plecat la Paris, pentru a se pregăti în direcția științelor fizice și chimice, științe spre care a fost atras, fiind influențat și de profesorul său, Ștefan Micle.

În 1866, după șapte ani de studii efectuate într-unul din cele mai renumite centre universitare — Sorbona, s-a reîntors la Iași, pentru a-și putea începe cariera didactică.

În acea vreme, în Iași se făceau unele cursuri de chimie predate de Ștefan Micle, însă aceste cursuri nu aveau nici o contigență cu practica; erau pur teoretice și nu răspundeau necesităților practice.

Numit profesor în locul lui Micle, promovat să țină cursurile de chimie la tînăra universitate ieșeană, Poni și-a început cariera, preocupat să insufle tinerilor dragostea față de știință. În acest scop, a căutat să înlocuiască caracterul pur teoretic cu experiențe, la început mult reduse din lipsa utilajului necesar.

Cîțiva ani mai tîrziu, împreună cu alți profesori ieșeni, a întemeiat liceul Institutele Unite, care și-a făcut repede — pe merit — o bună reputație, pentru pregătirea serioasă pe care o obțineau elevii.

P. Poni a devenit apoi titularul catedrei de științe fizice și chimice de la Școala militară din Iași și a obținut apoi prin concurs (în 1878) catedra de fizico-chimice de la Universitatea din Iași, pe care o deținuse Ștefan Micle.

Paralel cu cursurile, a dus și o intensă activitate științifică. Cercetează și analizează zăcămintele petroliere, mineralele și apele din țara noastră. P. Poni scrie lucrări științifice ca: „Apa minerală de la Mănăstirea Neamțului", „Cercetări asupra mineralelor din masivul cristalin de la Broșceni", „Analiza apelor minerale de la Peatra", „Analiza apelor minerale de la Tîrgul Neamțului", „Cercetări asupra compoziției chimice a petroleurilor romîne", „Fapte pentru a servi la descrierea mineralogică a Romîniei", „Analiza chimică a izvoarelor minerale saline de pe domeniul satului Oglinzi".

Neconcepînd o știință a chimiei numai teoretică, ruptă de experiența și de necesitățile practicii, încă din primii ani de activitate didactică la Universitatea din Iași a început lupta de organizare a unui laborator, care să servească nu numai pentru propriile cercetări științifice, dar mai ales să ajute la formarea studenților. În nenumărate rînduri, el a subliniat faptul că, înainte de toate, chimia este „o știință eminamente experimentală" și nu se poate studia fără asigurarea mijloacelor necesare experiențelor.

[1]) D. Alexandru: *P. Poni*", Editura tineretului, 1958.

La numirea lui ca profesor — așa cum arăta în memoriile sale — Universitatea din Iași avea un labortor improvizat, în care se găseau doar cîteva flacoane, aproape goale, cîteva zeci de retorte, baloane și capsule.

Prin numeroase demersuri, reușește cu mare greutate să adauge noi și noi aparate și substanțe necesare experiențelor. Greutatea provenea din faptul că cei care dispuneau de fondurile statului nu arătau înțelegere față de necesitățile dotării unui laborator și nu apreciau posibilitățile de dezvoltare ale chimiei. Dar, prin perseverența profesorului Poni, s-a reușit ca în 1897 Facultatea de științe — mutată în noul local al Universității — să fie înzestrată cu un laborator.

Încă de la începutul carierei sale didactice, ca profesor la Colegiul Național din Iași, a fost preocupat de remedierea unei mari greutăți în domeniul predării chimiei și fizicii în școală, și anume lipsa de manuale care, prin conținutul lor, să atragă interesul elevilor pentru această disciplină.

Primul manual școlar elaborat de el a fost „Cursul de chimie", apărut în 1869. A mai elaborat apoi și „Noțiuni de fizică pentru uzul claselor inferioare de liceu" (1874) și „Curs de chimie elementară fundată pe teoria atomică" (1885). Pe aceste manuale au învățat multe generații de elevi, timp de aproape 40 de ani.

Ca om de știință, Poni nu s-a izolat în laboratorul său, ci și-a format numeroși colaboratori, mulți dintre ei făcînd parte din rîndul foștilor săi elevi. Știința nu poate fi făcută de unul singur — acesta era crezul lui, crez pe care l-a reînnoit în 1906 cu prilejul sărbătoririi sale, în cuvîntul de răspuns: „Progresul este o operă esențială colectivă; e datoria muncii generațiilor care ne-au precedat; sentimentele ce-mi exprimați se adresează prin mine generației mele".

Ca ministru a fost autorul reformei învățămîntului primar din anul 1896, care cuprindea o serie de prevederi cu caracter democratic.

În 1910 Petru Poni a fost ales membru al Societății de chimie din Rusia.

Petru Poni a murit la 2 aprilie 1925, încheind o viață din care aproape șapte decenii i-a pus în slujba științei și a vieții publice din țara noastră.

Totuși, ca exponent al burgheziei liberale, el a avut și o serie de limite, manifestate în domeniul politicii naționale (în reforma sa prevedea că numai copiii de romîni să aibă dreptul la un învățămînt gratuit) și al rezolvării problemei țărănești. Ca și Spiru Haret, a considerat că luarea în exploatare a moșiilor de către obștile sătești și ridicarea culturală a țărănimii vor duce la un nivel de viață materială mai ridicat al țărănimii.

De altfel, prin legea sa și prin expunerea făcută în cadrul dezbaterii proiectului de lege din 1896 în Cameră, el arăta că țărănimea are nu numai dreptul la un învățămînt legal — pe toate treptele lui — cu cei de la oraș, dar că ea constituie un rezervor de împrospătare continuă a populației orășenești. El credea că propășirea țării rezultă nu numai din utilizarea tuturor energiilor, indiferent de locul de unde provin. „Pe de altă parte, într-o organizațiune socială bine combinată, noi trebuie să căutăm să utilizăm toate puterile vii ale națiunii, fie de la orașe, ori de la sate. Dacă pe țăran îl vom ține silit într-un cerc restrîns, dacă-i vom zice: nu ai dreptul ca să aibi nici

măcar învățămîntul primar complet, cum vom putea noi utiliza acele mari puteri ale poporului romîn în interesul progresului nostru general? (Dezbaterile Adunării deputaților, 1895—1896, p. 823). Or, statul burghez nu era interesat într-o astfel de acțiune. Realizarea intențiilor bune ale lui Poni a rămas limitată, deoarece Romînia burgheză a susținut și încurajat numai pe acei fii ai țărănimii, care au dovedit că sînt gata să sprijine politica clasei conducătoare.

Petru Poni a fost un slujitor credincios al învățămîntului timp de 45 ani (din 1866 pînă în 1911). În lunga sa carieră didactică nu a scris nici o lucrare de pedagogie teoretică. Însă prin activitatea sa de profesor, prin metodele de predare folosite, prin precizarea rolului pe care școala și universitatea îl au în dezvoltarea economică, politică și socială a unei țări, el dovedește nu numai că a cunoscut tot ce apărea nou în pedagogie, dar că el însuși a avut o serie de idei pedagogice, care au contribuit la dezvoltarea acestei discipline și la o mai bună organizare a învățămîntului din țara noastră.

Evocînd figurile profesorilor săi, Poni arată o serie de trăsături pe care trebuie să le aibă profesorul. El sublinia că, pentru a reuși în opera de educare a unui om, profesorul trebuie să-și cunoască elevii, să se apropie de ei, devenind un prieten al lor, păstrîndu-și însă autoritatea morală și științifică, și că trebuie să știe să-i stimuleze, dezvoltînd ceea ce este propriu fiecăruia. Prezentînd pe unul din profesorii săi, el nota: „Laurian cunoștea pe fiecare școlar și știa care e valoarea lui, care sînt calitățile și defectele lui. De aceea el izbutea ușor să corijeze micile păcate ale copilăriei fără să fi recurs la pedepse. Da-am ajuns și eu să fiu un bun profesor, după cum mi-au spus întotdeauna foștii mei școlari — aceasta lui Laurian și lui Bărnuțiu o datoresc“ [2]).

Profesorul, prin felul în care știe să dezvăluie „tainele“ științei pe care o predă și prin metodele pe care le folosește, trebuie să insufle elevilor dragostea față de știință. Rostul profesorului nu constă numai în a expune materia, ci și în a-i apropia pe elevi de adevărurile științei, în a le trezi dorința de a le cunoaște și a le forma interesul pentru știință.

P. Poni face parte din rîndul puținilor profesori care urmăreau realizarea acestui scop, în vremea regimului trecut. El se apropie mult în această privință de profesorii școlii de astăzi, care nu se limitează numai la a da cunoștințe științifice, ci sădesc și dezvoltă în elev dorința ca el însuși să devină un om de știință. Despre felul cum și-a îndeplinit această misiune el spunea: „Singurul merit ce l-am avut ca profesor este că am iubit sarcina ce aveam, că m-am devotat ei cu toate puterile mele“ [3]).

Pentru formarea viitorilor oameni de știință, a depistat din rîndul elevilor și studenților săi pe cei mai buni, pe care i-a ajutat să obțină burse spre a-și continua studiile în marile centre universitare ale Europei. De ase-

[2]) D. Alexandru: Din memoriile *„Amintiri ieșene“*, citate în „P. Poni“, p. 20.
[3]) C. Simionescu, C. Calistru: Viața și opera lui Petru Poni, în Universitatea Al. I. Cuza, Iași, 1860—1960.

menea, a creat mediul prielnic pentru activitatea ştiinţifică, prin organizarea laboratorului de chimie al Universităţii din Iaşi. Cu studenţii săi cei mai merituoşi făcea şi după orele de curs aplicaţii practice, ajutîndu-i să înţeleagă toate „secretele" formulelor chimice şi cînd reuşea ca dintre aceşti studenţi să-şi aleagă colaboratorii, Petru Poni trăia zile de adevărată mulţumire. Dr. C. Istrati, în articolul „P. Poni ca om şi savant", scria: „L-am văzut cu lacrămile în ochi, fericit a strînge mîna unor tineri, care reuşise, cu fruntea în sus, numai graţie muncii şi priceperii lor" (Omagiu din partea foştilor săi elevi, 1906, p. 104).

Chimia era pe atunci doar o disciplină teoretică. Elevii nu o prea vedeau cu ochi buni, fiind nevoiţi „să o memoreze". Poni arătă atunci că fără experienţă studenţii nu pot înţelege „nomenclatura seacă ce li s-ar debita". De aceea, profesorul trebuie să-şi însoţească cursul cu experienţa, iar studentul trebuie să-şi însuşească această ştiinţă nu numai teoretic, ci şi „prin lucrări practice asupra diferitelor operaţiuni chimice". Poni sublinia: „Un student ce-ar învăţa chimia fără practică ar fi ca un chirurg care nu ar fi luat niciodată un scalpet în mînă pentru a diseca" [4]).

Pentru a pune la dispoziţia studenţilor — viitori oameni de ştiinţă — un laborator corespunzător, el a dus o luptă îndelungată, trebuind să combată şi să învingă cerbicia conducătorilor Ministerului Instrucţiunii Publice, care considerau că cei care se ocupă cu astfel de treburi sînt neproductivi şi bugetul ţării, încărcat de alte „cheltuieli mai urgente", nu poate onora micile sume cerute pentru dotarea unui laborator.

Autor al unor prime manuale de chimie şi fizică de la noi, Petru Poni împlinea nu numai o mare lipsă, dar dădea şi un exemplu de felul în care trebuie să fie alcătuit un manual. Bazat pe o serioasă documentaţie ştiinţifică, el arăta că un bun manual trebuie să aibă precizie şi claritate, să trezească interesul şcolarului. Pentru acest scop, manualele lui sînt însoţite de numeroase ilustraţii, care exemplifică textul. Poni acorda mare importanţă şi felului în care era prezentat manualul, socotind că el trebuie să atragă şi din acest punct de vedere. De aceea, el a cerut o mare exigenţă la tipărirea manualelor, în ceea ce priveşte hîrtia şi litera de tipar întrebuinţată.

Convins de rolul pe care universitatea îl avea în dezvoltarea ţării, atît prin formarea de cadre, cît şi prin cercetările ştiinţifice, Poni a fost un entuziast susţinător al intereselor acesteia. El arăta: „Pentru noi, Universitatea nu este numai o şcoală destinată de a prepara diverşi profesionişti, de care un stat are nevoie. Menirea ei este cu mult mai înaltă. Universităţile sînt mai înainte de toate şi mai presus de toate focare de cultură, destinate de a răspîndi lumina adevărului..." [5]).

Petru Poni a adus o contribuţie importantă la organizarea învăţămîntului din ţara noastră. Legea pentru organizarea învăţămîntului din 1864, care prevedea pentru prima oară o formă organizatorică pentru toate gradele de învăţămînt, era un pas înainte pe drumul învăţămîntului. Lipsită însă de

[4]) D. Alexandru: „*P. Poni*" (raport adresat Ministerului Instrucţiunii Publice). 1879, p. 64.

[5]) C. Simionescu şi C. Calistru: Viaţa şi opera lui Petru Poni, în Universitatea Al. I. Cuza, Iaşi, 1860—1960.

condițiile care să-i asigure punerea în practică, ea nu a fost aplicată decît parțial.

Se cerea în primul rînd ca învățămîntul primar — mijloc de ridicare a vieții culturale a maselor largi — să fie pus pe baze mai trainice. În acest scop, au fost alcătuite mai multe proiecte de legi de către G. Chițu, V. Conta, D. A. Sturza, Titu Maiorescu.

Legea învățămîntului primar din 1893, elaborată de ministrul conservator Take Ionescu, fruntaș al partidului conservator, prin deosebirea mare pe care o crea între școala elementară urbană și cea rurală, constituia o piedică de seamă în ceea ce privește învățătura mai înaltă a fiilor de țărani. Această lege răspundea cerinței burgheziei de a bara drumul țărănimii spre diferitele funcții ale aparatului de stat, administrativ și economic. Prevederile acestei legi au fost anulate de legea din 29 aprilie 1896 asupra învățămîntului primar normal, alcătuită de Petru Poni, care cu mici modificări „va sta la baza organizării întregului învățămînt primar și primar normal burghez pînă în 1924, cînd a fost înlocuită“ [6]).

Lipsa localurilor de școală și existența unui număr prea mare de școli cu localuri improprii desfășurării procesului de învățămînt, a căutat să le rezolve prin „Legea pentru facerea clădirilor școlare primare și înființarea Casei școalelor“, publicată în Monitorul Oficial nr. 277 din 10 martie 1896. Prin această lege se înființa „Casa școalelor“, care avea ca scop să administreze fondurile destinate construirii de localuri pentru școlile primare și dotării acestora cu mobilierul și materialul didactic necesar. În acest fel se corija prevederea legii din 1893, care lăsa pe seama comunelor cea mai mare parte din cheltuielile de întreținere a școlii.

Prin legea lui Poni, se prevedea existența unei școli în orice cătun care are 40 copii de vîrstă școlară (art. 20) și o școală primară completă în orice comună. De asemenea, se lichida deosebirea dintre școala rurală și cea urbană, deosebire care oprea drumul fiilor de țărani spre școli mai înalte. Dar, această prevedere rămînea mai mult formală, deoarece țărănimea nu avea mijloacele trebuincioase pentru a-și trimite copiii „la școli mai înalte“.

Pentru asigurarea frecvenței se păstrează sistemul amenzilor, pe care însă îl extinde și la patronii sau susținătorii legali care nu au grijă să-și trimită copiii la școală. Sumele încasate se vărsau la fondul Casei școalelor, pentru dotarea școlilor cu material didactic.

Acest sistem a fost pe drept criticat, deoarece amenzile constituiau o sarcină financiară în plus, care mărea mizeria țărănimii. Petru Poni a păstrat acest sistem, dîndu-i interpretarea de factor educativ, care să deprindă țărănimea să-și trimită copiii la școală.

Referindu-se la formarea cadrelor necesare școlii, el spunea: „Dar d-lor, o școală nu se poate crea cînd vrei și cum vrei. Pot să creez armată într-o lună, în două. Nu am decît să dau ordin ca toți, de la vîrsta cutare pînă la cutare, să ia arma în mînă și să învețe exercițiul. Pentru a înființa

---

6) *Istoria pedagogiei*, manual pentru institutele pedagogice, E.S.D.P., 1960, partea a II-a, p. 58.

însă o școală, am nevoie de învățători și pe învățător nu-l poți forma într-o lună, nici în două" (Dezbaterile Adunării deputaților, 1895—1896, p. 822).

Cadrele didactice urmau să fie alese din rîndul absolvenților școlilor normale de învățători și ai școlilor normale de institutori. În cuvîntul rostit în Camera Deputaților, cu prilejul discutării legii, P. Poni arăta că școala are nevoie de cadre pregătite în școli speciale, unde au toate condițiile pentru formarea lor ca învățători sau institutori. Această pregătire este nu numai teoretică, ci și practică; în acest scop se prevedea ca fiecare școală normală să aibă și o școală elementară de aplicație (art. 39).

Pînă la legea din 1896, cadrele didactice erau la dispoziția miniștrilor și a subalternilor acestora, care îi puteau muta oricînd și oriunde. Articolul 70 al legii din 1896 prevedea transferarea numai ca pedeapsă, ea urmînd a fi dată de către o comisie de judecată. În acest fel, învățătorul nu mai rămînea la latitudinea revizorului sau a ministrului respectiv, căpătînd mai multă independență și o dată cu aceasta mai mult prestigiu.

Dar Poni mărește în aceeași măsură și exigența față de pregătirea învățătorului. În aceeași lege, în articolul 76, se prevede o serie de mijloace care să ajute la perfecționarea lui: cursuri de repetiții la școlile normale, conferințe școlare pe grupuri de comune, sub conducerea revizorului școlar și „împrospătarea cunoștințelor" pentru cei care dovedesc în activitate că le-au uitat.

Conținutul învățămîntului rămîne cel prevăzut de legea din 1893; noțiuni de instrucție morală și religioasă, catehismul și rugăciunile, noțiuni de drept civic, citirea, scrierea, limba romînă, aritmetica practică și noțiuni elementare de geometrie, noțiuni de istoria și geografia Romîniei, noțiuni de științe naturale și fizice, igiena, desenul, muzica, gimnastica și „pe cît e posibil" lucrul manual și lucrări practice agricole la sate (art. 17).

De asemenea, se prevedea ca pe lîngă fiecare școală rurală să existe o grădină de cel puțin ½ ha, în care învățătorul să facă practica lucrărilor agricole cu școlarii. Această grădină servea și ca model pentru țărănime de cultivare cu mijloace înaintate.

Prin prevederile sale, legea organiza o școală elementară, care să formeze, să educe pe copii așa cum cereau interesele clasei conducătoare. În acest sens, el vedea sarcina școlii nu numai în „a fixa suma cunoștințelor pe care fiecare copil trebuie să le posede", ci și în fixarea „ideilor și lucrărilor de care trebuie să apere tinerimea" (Dezbaterile Adunării deputaților 1895—1896, p. 835).

Prin menținerea a două tipuri de școli normale, una care să pregătească pe învățători și alta pe institutori (în prima se admiteau numai copiii de țărani — art. 38, în cea de-a doua concurenții trebuiau să aibă cel puțin trei clase de liceu), legea făcea distincție între cadrele didactice rurale și cele urbane. Această deosebire, criticată în cadrul dezbaterilor, este una din limitele de clasă ale acestei legi, care, prin pregătirea deosebită pe care o prevedea pentru cele două categorii de cadre didactice, influența și pregătirea elevilor din școala primară rurală, față de a celor din școala primară urbană.

O altă limită a acestei legi constă în prevederea articolului 27, care avea următorul text: „Duminica și sărbătorile elevii vor fi conduși la biserică de către învățătorii lor, pentru a asista la serviciul divin și a forma corul bisericesc". Această prevedere, care era înscrisă într-o lege elaborată de un om de știință, trebuia să dea satisfacție cerințelor burgheziei, care pretindea școlii să formeze elevului o morală creștină, morală care îl ajuta pe elev să devină un cetățean supus și cu frica de Dumnezeu și de legile țării. La această pregătire participa și instrucția militară, efectuată în timpul școlii normale, care era pusă sub controlul Ministerului de război.

Legea din 1896 pentru organizarea învățămîntului primar și normal primar a adus o contribuție la dezvoltarea acestei trepte a învățămîntului. A fost însă aplicată parțial.

Petru Poni este un reprezentant de seamă al mișcării științifice care a luat amploare după unirea Țărilor Romîne. Mulți dintre reprezentanții acestei mișcări au desfășurat și o intensă activitate didactică, iar unii dintre ei, prin posturile de conducere pe care le-au deținut în cadrul Ministerului Instrucției Publice, au participat la procesul de organizare a învățămîntului și la o orientare realist-practică a lui, orientare ce era cerută de nevoia de cadre a burgheziei pentru toate domeniile de activitate economică și socială (St. Michăilescu, V. Conta, C. Istrati, P. Poni, S. Haret).

În cadrul procesului de preluare critică a moștenirii pedagogice, Poni deține un loc important în rîndul legislatorilor burghezi pe linia învățămîntului.

Desființarea barierelor dintre școala elementară rurală și cea urbană, care egaliza în drepturile la învățămînt pe fiii de țărani cu fiii de orășeni, trecerea în sarcina statului a cheltuielilor celor mai importante privind clădirea și întreținerea școlii, stabilitatea mai mare a cadrelor didactice — prevederi cuprinse în legea pentru organizarea învățămîntului primar din 1896 — au avut un caracter progresist și au contribuit la dezvoltarea învățămîntului elementar, mai ales la sate.

Cerința privind cunoașterea elevului, privind expunerea clară, concisă și cu precizie științifică și întrebuințarea într-o mare măsură a metodei experienței, i-au mărit autoritatea didactică, înscriindu-l printre profesorii care aveau nu numai o pregătire de specialitate, ci și o serioasă cultură pedagogică.

Manualele lui au constituit pentru contemporani un exemplu de felul cum trebuie să fie o carte didactică, într-o vreme cînd acestea erau în număr insuficient și în mare parte necorespunzătoare.

Cunoscător al problemei țărănești, a făcut parte din rîndul iluminiștilor cu nuanță poporanistă, care au crezut că țăranul exploatat și în mizerie își va îmbunătăți viața prin obștile sătești și prin cultură. Nu a ajuns la înțelegerea cauzelor adevărate care generează mizeria, la înțelegerea faptului că soarta țărănimii e legată de schimbarea revoluționară a orînduirii existente, a relațiilor de producție și nici nu putea ajunge la această înțelegere, deoarece aceasta era o limită a clasei al cărui exponent era.

De asemenea, taxele școlare pentru cei care nu erau fii de romîni (prevăzute în legea din 1896), ca și conținutul învățămîntului în care educația

religioasă continua să ocupe un loc important, sînt limite în concepția sa filozofică, socială și politică, limite generate de ideologia și interesele burgheziei.

Reconsiderîndu-l pe Petru Poni, cercetătorul în domeniul istoriei pedagogiei păstrează din activitatea lui toate elementele care au ajutat dezvoltarea și o mai bună organizare a învățămîntului, căci Poni a fost nu numai un mare om de știință, dar și „un om de școală", așa cum a fost denumit de multe ori de contemporanii săi.

ПЕТРУ ПОНИ И ЕГО РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ В НАШЕЙ СТРАНЕ

(Резюме)

Петру Пони был одним из виднейших представителей научной жизни в нашей стране. Своей педагогической и организаторской деятельностью он внес ценный вклад в развитие просвещения в последние годы прошлого века.

Будучи преподавателем в Ясском университете, он т ебовал широкого применения опытов в обучении химии и физике. Оо подготовил большое число научных работников; многие из них принесли большие услуги развитию румынской науки.

Как министр просвещения, Петру Пони был автором закона о создании Дома Школ, который должен был помочь местным органам в строительстве и оборудовании сельских начальных школ. Он был также автором закона 1896 года о начальной школе, который — с незначительными изменениями — лежал в основе организации начального образования до 1924 года.

Всей своей деятельностью Петру Пони стремился улучшить систему образования в нашей стране.

LE PROFESSEUR PETRU PONI ET SON ROLE DANS L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN ROUMANIE

(Résumé)

Petru Poni a été un représentant de marque du mouvement scientifique de notre pays. Par son activité didactique et d'organisateur de l'école, il a contribué au développement de l'enseignement dans les dernières années du siècle passé.

Comme professeur, il a insisté sur la nécessité des expériences dans l'enseignement de la chimie et de la physique. A cet effet, il a lutté pour organiser et munir des appareils nécessaires le laboratoire de chimie de l'Uuniversité de Jassy. Il a formé de nombreux hommes de science; beuacoup d'entre ceux-ci ont apporté une contribution considérable au développement de la science roumaine.

Comme ministre de l'Instruction Publique, il est l'auteur de la loi sur la fondation de la Maison des Ecoles, laquelle devait aider les municipalités à construire des locaux pour les écoles primaires et à les douer du matériel didactique et du mobilier nécessaires. Il est aussi l'auteur de la loi de 1896 sur l'enseignement primaire et primaire-normal qui, avec de petites modifications, est restée la base de l'organisation de l'enseignement primaires jusqu'en 1924.

Par son entière activité mise au service de l'école, Petru Poni s'inscrit dans les rangs des hommes de science qui ont milité pour l'amélioration de l'enseignement dans notre pays.

PROFESSOR PETRE PONI AND HIS ROLE IN ORGANIZING EDUCATION IN RUMANIA

(Abstract)

Professor Petre Poni has been an outstanding representative of the scientific movement in this country. In the capacity of a teacher and school organizer, he has greatly contributed to the development of Rumanian education in the late nineties.

Always stressing the necessity to use experiments in the teaching of physics and chemistry, he struggled hard for the setting up and adequate equipment of a chemistry laboratory at the Jassy University. He trained a large number of future scientists, of whom many have made a major contribution to the development of Rumanian science.

As Minister of Education, he passed the law on the formation of the so-called "School House", an organization meant to help the communes build and equip primary schools. He is also the author of the 1896 law on primary and normal primary education which, with slight alterations only, was the primary school pattern until 1924.

By his lifelong activity in the service of school, Petre Poni has gone down in history alongside the men of science who have struggled for the improvement of education in Rumania.

CONSULTAŢII ŞI DISCUŢII

DIN EXPERIENŢA PRACTICII PEDAGOGICE LA SATE A INSTITUTULUI PEDAGOGIC DIN GALAŢI*

Documentele Congresului al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn subliniază că una din principalele sarcini care stau în faţa şcolii în perioada actuală este legarea tot mai strînsă a învăţămîntului cu practica construcţiei socialiste în patria noastră.

Pentru a răspunde acestei măreţe sarcini, viitorii profesori trebuie să primească din facultate o temeinică cultură generală şi de specialitate, o bună pregătire politico-ideologică, să stăpînească şi să aplice în munca cu elevii cele mai înaintate metode şi procedee pedagogice.

Însuşirea metodelor şi procedeelor pedagogice se realizează de către studenţii care se pregătesc să devină cadre didactice, cu deosebire prin mijlocirea practicii pedagogice, cu diferitele ei forme (asistenţe la lecţii demonstrative, ţinerea de lecţii de probă şi finale, asistenţe la activităţile educative etc.). Această practică în institutele pedagogice de 3 ani se efectuează în ultimele trei semestre.

Anul trecut, practica pedagogică cu întreruperea cursurilor s-a efectuat în şcolile de 8 ani din oraş. Această formă de practică era deficitară, în sensul că nu familiariza pe studenţi cu o serie de aspecte specifice ale muncii pedagogice, politice şi culturale din mediul rural în care vor lucra, nu-i introducea în problemele muncii de culturalizare a maselor în cadrul căminului cultural, al caselor de citit, în problemele privind rolul intelectualului în transformările economico-sociale ale satului socialist.

În lumina sarcinilor trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. cu privire la legarea tot mai strînsă a învăţămîntului de viaţă, de problemele construcţiei socialismului în patria noastră, Ministerul Învăţămîntului, preocupat de îmbunătăţirea pregătirii practice a viitorilor profesori, a luat importanta măsură ca studenţii anului III de la Facultăţile de ştiinţe naturale şi agricole să facă practica pedagogică în şcolile săteşti.

Pornind de la premisa că toţi studenţii institutului nostru trebuie să cunoască viaţa cea nouă din satele colectivizate, particularităţile muncii didactice, culturale şi educative de la sate, noi am organizat practica pedagogică în şcolile săteşti cu studenţii tuturor facultăţilor.

În acest scop, conducerea institutului a luat măsuri pentru studierea posibilităţilor de organizare a practicii pedagogice într-o serie de sate din cuprinsul regiunii, în funcţie de pregătirea ştiinţifică şi metodică a cadrelor didactice de la şcolile de 8 ani, de numărul de clase şi de ore la disciplinele la care urma să se facă practica (limba şi literatura romînă, matematica, fizica-chimia şi ştiinţele naturale), precum şi de condiţiile de cazare existente în comună.

Cu ajutorul permanent al organelor locale de partid şi de stat, al Secţiei de învăţămînt regionale şi al secţiilor raio-

* Reprodus după Revista învăţămîntului superior nr. 1—2/1963.

nale, al directorilor de școli, au fost rezolvate toate aceste probleme, fiind stabilite școlile de bază în comunele Independența și Tudor Vladimirescu — pentru filologie, Iveşti — pentru ştiinţele naturale, Bujoru şi Panciu — pentru fizică-chimie, deoarece aceste şcoli îndeplineau condiţiile cerute de buna desfăşurare a perioadei de practică.

Înainte de începerea practicii, cabinetul pedagogic a elaborat programul de practică cu indicaţii metodice, schema-tip de analiză a lecţiilor, iar într-o consfătuire cu metodiştii, cadrele îndrumătoare de grupe şi studenţii anului III, a lămurit utilitatea şi semnificaţia practicii pedagogice în mediul sătesc.

Pentru a crea o stare de spirit corespunzătoare, institutul a folosit toate mijloacele de informare a studenţilor asupra acestui scop: gazeta de perete, convorbiri ale decanatelor, catedrelor şi cadrelor didactice cu studenţii, staţia de radioficare de la cămine etc.

De la primul contact, satul socialist i-a impresionat profund pe studenţi, atît prin aşezarea, frumuseţea şi curăţenia văzută peste tot, cît şi prin casele şi instituţiile social-culturale construite în anii regimului democrat-popular.

„De cum am intrat în sat — spune studentul S. C. — m-au impresionat casele arătoase, învelite cu tablă sau ţiglă, uliţele largi şi drepte, toate reflectînd transformările care au survenit în viaţa satului. Dar mai mult m-au impresionat oamenii, ospitalitatea lor, mulţumirea cu care-ţi vorbesc despre viaţa nouă care pulsează astăzi pretutindeni".

Observînd satul, o altă studentă (Z.M.) a tras concluzia firească: „Toate au vorbit într-un singur glas despre grija partidului pentru ridicarea nivelului material şi cultural al oamenilor muncii, toate au spus noilor sosiţi că gospodăria agricolă colectivă „Al II-lea Congres al P.M.R." este fruntaşă, numărîndu-se printre sutele de gospodării milionare ale ţării.

Peste tot, în şcoală ca şi în comună, studenţii au fost primiţi cu grijă părintească, cu dragoste, de cadrele didactice din şcoală, de părinţii copiilor. Aceasta a produs o profundă rezonanţă în sufletul studenţilor.

Pentru a da posibilitate studenţilor să cunoască problemele economice şi culturale ale satului, încă din primele zile s-au organizat vizite la gospodăriile agricole colective din sat şi la S.M.T.-urile care le deservesc, la siloz, la magaziile noi, încărcate cu tot felul de mărfuri, la instituţiile social-culturale.

Studenţii au cules de aici date interesante legate de realizările şi planurile acestor unităţi, pe care le-au folosit la lecţii.

Vizitele au avut o puternică înrîurire educativă asupra studenţilor, stimulîndu-le simţul de răspundere faţă de sarcinile perioadei de practică.

La G.A.C. „11 Iunie" din Pechia, — gospodărie decorată cu Ordinul Muncii cl. I — studenţii, ascultîndu-l pe tov. Negoiţă Ioan, preşedintele gospodăriei, Erou al muncii socialiste, care le-a vorbit despre drumul parcurs de gospodărie pe calea belşugului în cei 12 ani de existenţă, şi-au dat seama că realizările obţinute de colectivişti sînt rodul muncii entuziaste al celor 120 de familii de ţărani care s-au unit de bună voie, spre a-şi asigura fericirea şi bunăstarea.

Cele două săptămîni de practică au fost folosite din plin. Împreună cu directorii şcolilor, cu cadrele de specialitate şi cu directorul căminului cultural, a fost întocmit — încă din prima zi — programul amănunţit al grupei de studenţi, pe zile şi ore, stabilindu-se sarcinile didactice şi cultural-obşteşti pentru fiecare student în parte.

S-a stabilit serviciul zilnic pe şcoală efectuat de către studenţi şi s-au programat diferite şedinţe ale grupei: de analiză a lecţiilor, de prelucrare a diferitelor materiale — (planul de muncă

anual al școlii, planul de muncă al unui diriginte, planul activității detașamentului de pionieri, planul de activitate al căminului cultural, al organizării activităților în casele de citit, al activităților educative cu elevii ș.a.).

Planificarea judicioasă a activităților are o importanță deosebită, aceasta constituind condiția desfășurării ritmice și susținute a activităților didactice și cultural-obștești de către studenți, a evitării golurilor în program și, în același timp, a evitării supraîncărcării studenților.

Cei 221 studenți ai facultăților de matematică, fizică-chimie, filologie și științe naturale au efectuat un număr de 453 de lecții, 61,5% din ele fiind apreciate cu note de 10 și 9. Procentul mare de note foarte bune reflectă în mod convingător pregătirea studenților, interesul cu care aceștia au privit practica pedagogică, cît și îndrumarea competentă ce le-a fost dată de către metodiștii facultăților, de cadrele didactice îndrumători de grupă, de cadrele didactice de specialitate de la școlile de bază, și de membrii cabinetului pedagogic, care au ținut o legătură permanentă cu studenții.

Acest ajutor s-a concretizat în întocmirea planurilor de lecție, în fixarea și în ierarhizarea problemelor ce intrau în tema lecției, în legarea acestor probleme de realitățile satului respectiv, în alegerea celor mai bune metode și procedee care să-l conducă pe propunător la atingerea scopului instructiv-educativ.

O latură deosebit de importantă a practicii pedagogice efectuate în mediul sătesc o constituie modul în care și-au găsit reflectarea, în conținutul lecțiilor, realitățile social-economice și politice ale satului respectiv.

La matematică, studenții au alcătuit probleme cu date extrase din planurile de producție ale gospodăriilor colective, din veniturile la ziua-muncă realizate de colectiviști, cu date privind creșterea sectorului zootehnic al gospodăriei etc.

La limba romînă, în cadrul lecției „Artiștii" de St. O. Iosif, ținută la clasa a V-a de studentul S.C., s-a vorbit pe larg, mai întîi despre viața copiilor în trecut, așa cum este arătată în poezia respectivă, apoi — prin antiteză — s-a vorbit despre viața copiilor de astăzi, luîndu-se exemple din comună.

Copiii au subliniat grija partidului pentru viața lor fericită, arătînd că în comuna lor (Tudor Vladimirescu, raionul Galați) sînt trei grădinițe sezoniere, două școli — una medie și una de 8 ani — iar nu peste mult timp va mai fi dată în folosință încă o școală.

Pentru a arăta dezinteresul vechiului regim față de școală și de cultură, propunătorul a spus: „Am studiat o statistică a Sfatului popular comunal și am văzut că înainte de 1944 în comuna voastră existau 422 analfabeți. Despre așa ceva nu se mai poate vorbi astăzi". Studentul le-a prezentat copiilor fotografii cu aspecte din viața copiilor din trecut și de astăzi.

Studentul V.C. din anul III Filologie, la lecția ținută la clasa a VII-a B, cu subiectul „Figuri de U.T.C.-iști", în discuția pe care a purtat-o cu elevii despre eroii clasei muncitoare, a reușit prin întrebările puse să obțină de la elevi relatări despre faptele de eroism din zilele noastre. Elevii, conduși de propunător, au arătat că un adevărat om al zilelor noastre este acela care muncește cu înflăcărare pentru binele general, acela pe care-l doare fiecare rămînere în urmă a unui tovarăș, acela care condamnă inerția, falsificarea adevărului, nedreptatea, superficialitatea, acela care nu-și precupețește forțele cînd colectivul îi cere acest lucru. Conduși de propunător, elevii au dat exemple din comuna lor și din comunele învecinate.

O vie reflectare a realităților locale și-a găsit locul și în cadrul lecțiilor de științele naturale și de agricultură.

Studenții au fost permanent orientați să lege cunoștințele teoretice din manual de viața satului, de sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. privind dezvoltarea diferitelor ramuri ale agriculturii noastre socialiste.

În lecția „Cultura porumbului pentru boabe", studenta C.M., vorbind despre metodele înaintate folosite în cultura porumbului și despre semințele de calitate superioară, le-a arătat elevilor că G.A.C. Ivești a recoltat, în anul 1962, o producție pe care țăranii cu gospodării individuale n-au putut-o obține niciodată de pe aceste terenuri, care în trecut aparțineau unui moșier — 2 000 kg la ha de pe o suprafață de 600 ha — și a tras concluzia că această producție se datorește faptului că pămîntul este lucrat astăzi cu mijloace mecanizate, cu metode moderne de muncă.

Studenta a subliniat importanța culturilor de porumb pentru dezvoltarea sectorului zootehnic, arătînd că „Porumb mai mult înseamnă carne mai multă, lapte, brînză, unt, nivel de viață mai ridicat".

Cît privește lecțiile cu caracter practic, acestea au fost efectuate pe terenul agricol școlar, dar mai ales în sectoarele productive ale gospodăriei (pe tarlale, în livadă, în vie, la cramă, la grajdurile cu animale etc.).

Lecția „Recoltarea, selectarea și păstrarea strugurilor", susținută de studentul O.V. la clasa a VI-a, ca și lecția despre vinificare și cunoașterea mașinilor folosite în vinificare, au fost efectuate la crama G.A.S.-ului. Elevii au văzut acolo că toate lucrările legate de procesul de vinificare sînt efectuate mecanic și au înțeles că acest mod de a lucra duce la o mare productivitate a muncii.

Lecția „Lucrările de toamnă în livadă" s-a desfășurat în livada gospodăriei.

Ținînd seama de faptul că facultatea pregătește profesori înzestrați cu temeinice cunoștințe teoretice și practice priving agricultura noastră nouă, înaintată, studenții au fost îndrumați să nu limiteze scopul lecțiilor practice numai la formarea unor deprinderi de a mînui uneltele și de a efectua unele lucrări, ci să lege cunoștințele teoretice de viața practică, făcînd pe copii să înțeleagă noțiunile teoretice care stau la baza acestor lucrări.

La lecția de fizică „Importanța măsurilor în industrie și în agricultură", ținută la clasa a VI-a B de la școala din Pechea, de către studentul C. J., s-a subliniat importanța folosirii brazdometrului pentru măsurarea adîncimii brazdelor. Cu această ocazie s-a subliniat și importanța arăturilor adînci pentru obținerea unor recolte bogate. În aceeași lecție s-a vorbit despre rigla de măsurat înălțimea plantelor, despre complexul Wilkens pentru măsurat animalele.

La lecția de chimie „Apa în natură", ținută la clasa a VII-a, studenta A. C. a vorbit elevilor de instalația mecanică de la G.A.C. „11 Iunie" din comuna Pechea, instalație folosită la adăpătoarele mecanice ale gospodăriei.

Studentul G. N., la lecția „Soluții nutritive", a arătat elevilor ce importanță mare au îngrășămintele chimice pentru mărirea productivității la ha. Folosind presa centrală și locală, studenții au dat exemple de G.A.C.-uri și G.A.S.-uri fruntașe în obținerea unei productivități sporite la ha. În acest sens, a fost citată G.A.S. Văleni-Ilicești, reg. Ploiești, care a obținut o producție de 7 663 kg porumb boabe la ha, prin introducerea sub brazde a 300 kg superfosfați la ha și prin adăugarea a 80 kg azotat de amoniu la prașila a IV-a. În aceeași lecție, s-a dat exemplu G.A.S. Vameș, reg. Galați, care a obținut 5 000 kg porumb la ha. Totodată, s-a vorbit elevilor despre importanța combinatului chimic de îngrășăminte de la Năvodari, care produce îngrășăminte chimice necesare agriculturii noastre socialiste.

La lecțiile de matematică, studenții practicanți — înarmîndu-se cu date privind producția de cereale pe ha, îndeplinirea planului de arături de toamnă pe brigăzi de cîmp și S.M.T. — au îmbogățit conținutul lecțiilor, sporindu-le eficacitatea educativă. Astfel, studenta C. F. din anul III matematică a propus spre rezolvare următoarea problemă: „producția medie de grîu la ha în G.A.C. din Smulți era de 1 750 kg în anul 1960. Lucrînd pămîntul cu mijloace mecanizate, folosind îngrășăminte pe o suprafață de 360 ha, s-a obținut o producție medie de 2 530 kg la ha. Cît grîu în plus se recoltează de pe 360 ha lucrînd cu mijloace mecanizate și folosind îngrășăminte?".

Paralel cu transmiterea de cunoștințe, studenții celor patru facultăți au fost îndrumați să realizeze în lecțiile lor și latura educației comuniste a copiilor. În acest scop, cadrele didactice i-au ajutat să-și aleagă exemplele cele mai convingătoare, mai bogate în conținut educativ, care contribuie la formarea convingerilor comuniste la copii. Așa de pildă, pentru educarea copiilor în spiritul dragostei pentru partid, al încrederii nețărmurite *într-un viitor fericit*, studentul B. C., la lecția de consolidare „Substantivul", a ales pentru analiză un fragment din cîntecul „Pionieri, fruntea sus":

„Pionieri, fruntea sus, să pornim în marș voios
Către un viitor luminos.
Pionieri, fruntea sus, viitorul nu e vis.
Drum partidu-n față ne-a deschis..."

Folosind exemple desprinse din viața comunei, a gospodăriilor agricole colective, a S.M.T.-urilor etc. lecțiile susținute de studenții practicanți au căpătat în felul acesta prospețimea necesară, devenind mai interesante, mai accesibile și cu un caracter educativ mai pronunțat. Interesul cu care au fost urmărite aceste lecții de către elevi le-a întărit studenților convingerea că lecțiile al căror conținut reflectă realitățile vieții noastre socialiste, sub multiplele ci aspecte, găsesc rezonanțe corespunzătoare în sufletul copiilor.

Pe lîngă deprinderea de a reflecta în lecții viața satului în complexitatea ei și de a sublinia caracterul educativ al materialului predat, în practica pedagogică s-au înregistrat evidente succese pe linia pregătirii metodice a studenților. De un real folos în însușirea tehnicii predării au fost îndrumările primite de studenți cu privire la alcătuirea planurilor de lecție, la efectuarea analizei lecției etc.

Deși studenții mai ținuseră în semestrul IV cîte 1—2 lecții de probă, s-a văzut că unii dintre ei încă nu cunoșteau suficient cum să întocmească un plan de lecție. Neștiind cum să-și dozeze materialul pe care aveau să-l predea, pentru a-l putea cuprinde în cele 50 de minute, unii propunători ori terminau lecția prea devreme și în acest caz mai reveneau asupra unor părți ale acesteia, ori — surprinși de sunetul clopoțelului — nu mai dispuneau de timp pentru fixare și pentru explicații cu privire la temele pentru acasă. Această ultimă deficiență a fost destul de frecventă.

Mulți studenți întîmpinau greutăți în formularea *scopului* lecției. De foarte multe ori scopul lecției nu era formulat sau era formulat greșit. Cei mai mulți studenți formulau conținutul factologic, conținutul de idei al lecției și nu scopul care trebuie să arate ce priceperi, ce deprinderi, ce sentimente sau procese psihice urmează să dezvolte la elevi prin acea lecție.

Sesizînd aceste lipsuri, cadrele didactice i-au îndrumat pe studenți să alcătuiască planuri conspecte, să stabilească timpul pentru fiecare moment al lecției, să fixeze întrebările pe care le vor pune elevilor și să insereze răspunsurile pe care le așteaptă de la elevi. Studenții au fost de asemenea îndrumați să for-

muleze scopul lecției, fără ca acesta să mai fie confundat cu conținutul de idei, cu conținutul științific al lecției.

Li s-a arătat că temele pentru acasă trebuie să fie explicate și chiar să se facă cîte un exercițiu cu elevii asemănător aceluia dat ca temă pentru acasă, iar lecția să nu se încheie fără ca propunătorul să nu fi făcut aprecieri asupra lecției, asupra pregătirii elevilor.

Aceste îndrumări au avut ca urmare faptul că în a doua săptămînă de practică atît conținutul planurilor, cît și desfășurarea lecțiilor s-au îmbunătățit simțitor, mulți dintre studenți fiind propuși să treacă la efectuarea lecțiilor finale.

Studenții au fost ajutați, pe linia realizării unor lecții bune și foarte bune, prin analizarea minuțioasă a lecțiilor susținute.

Promovînd o linie principială cu privire la sublinierea laturilor pozitive și negative ale lecțiilor analizate, cadrele îndrumătoare au condus analizele de lecții cu mult tact pedagogic, îmbogățind experiența studenților în această direcție.

Fără să treacă peste nici una din lipsurile lecției, colectivele de studenți au formulat aprecieri care au constituit un sprijin serios, sincer și tovărășesc pentru colegii propunători.

Problemele ridicate s-au referit atît la fondul instructiv-educativ al lecțiilor, cît și la metodele, la procedeele de predare, la metodica întrebărilor, la grija pentru exprimarea corectă, clară și logică a elevilor, la ținuta profesorului în fața clasei, la justețea în aprecierea prin notare a cunoștințelor elevilor și la multe alte aspecte importante ale lecțiilor predate.

Analiza practicii pedagogice ne-a dat posibilitatea să tragem o serie de concluzii privind pregătirea de specialitate și metodico-pedagogică a studenților. La disciplinele de specialitate, cu excepția unor greșeli întîlnite la unii studenți privind ortografia, punctuația, exprimarea în scris și în vorbire, studenții au dovedit că stăpînesc volumul de cunoștințe corespunzător claselor I—VIII, realizînd lecții corecte din punct de vedere științific și ideologico-politic.

În ceea ce privește însă pregătirea metodică, pedagogică și psihologică, s-a constatat că, deși studenții cunosc multe probleme teoretice, ei întîmpină dificultăți în aplicarea lor în practică.

Astfel, unii studenți nu au cunoștințe suficiente în ceea ce privește cunoașterea și caracterizarea psiho-pedagogică a elevilor (fiecare student a avut de caracterizat un elev); această situație își are explicația în aceea că actualii studenți din anul III au studiat numai cursul de psihologie generală, cursul de psihologia copilului și de psihologie pedagogică fiind introduse în planul de învățămînt în locul psihologiei generale abia în anul 1961—1962.

Studenții au întîmpinat, de asemenea, greutăți în legarea lecțiilor de specificul satului, în folosirea elementelor locale în lecții. Aceste greutăți se datoresc faptului că aspectul important al acestei probleme nu și-a găsit pînă acum locul cuvenit în cursurile de specialitate și, cu atît mai mult, în acela de metodică. Este cazul să se țină seama de această observație pentru a se putea veni în ajutorul studenților într-un mod corespunzător sarcinilor ce stau în fața profesorului care lucrează în satul socialist. În acest scop, va trebui ca în cursurile de metodică să fie cuprinse capitole speciale ce urmează să înarmeze pe studenți cu cunoștințele necesare privind realizarea în cele mai bune condiții a lecțiilor în mediul rural, privind materialul didactic care trebuie folosit, exemplele care pot fi date pentru ca să contribuie și aceste exemple la rezolvarea problemei științifice puse în lecție, cît și la educarea elevilor în spiritul dragostei pentru muncă, pentru comuna lor etc.

Facem această propunere, deoarece Institutele pedagogice de 3 ani pregătesc un profesor care să fie capabil să educe și să instruiască pe viitorii colectiviști și prin întreaga sa activitate școlară și extrașcolară să contribuie la ridicarea satului socialist pe o treaptă și mai înaltă. Pentru aceasta el trebuie să lege învățămîntul de problemele satului, să știe să rezolve în mod competent aceste probleme.

In practica pedagogică la sate studenții au predat nu numai la clasele V—VII, ci și la clasele III—IV. La început studenții au manifestat oarecare rezervă față de lecțiile planificate la clasele mici; ulterior, cînd s-au apropiat mai mult de elevii din aceste clase, cînd au început să-i cunoască mai bine, nu numai că au ținut lecții bune, ci și-au manifestat chiar dorința de a preda la clasele mici.

Ezitarea studenților de a preda la clasele mici a fost perfect justificată, deoarece în cursul de metodică s-a accentuat mai mult asupra metodicii predării la clasele V—VII și foarte puțin asupra metodicii predării la clasele III—IV. De asemenea, la cursul de pedagogie și de psihologie nu s-a insistat suficient asupra particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor din clasele I—IV.

Față de această situație este necesar ca cursurile de metodică să se ocupe mai mult de metodica predării disciplinei respective la clasele III—VIII, iar la matematică și filologie, de metodica predării la clasele I—VIII.

S-a mai constatat că, deși cursul de pedagogie generală s-a ocupat pe larg de metodele și procedeele folosite în predare, unii studenți n-au știut totuși să aleagă și să aplice cele mai potrivite metode. Ei au folosit cu precădere metoda expunerii verbale, îmbinată cu elementul de demonstrare a materialului, dovedind stîngăcie și nesiguranță în dirijarea materialului intuitiv, pe bază de întrebări puse elevilor. În viitor, va trebui să li se creeze studenților deprinderea de a folosi cu pricepere materialul intuitiv, deoarece elevii din clasele I—VIII nu și-au însușit priceperea de a prelucra singuri materialul comunicat; de aceea ei trebuie ajutați nu numai să înțeleagă cunoștințele noi, dar și să le fixeze, să le adîncească, să le sistematizeze.

Unele greutăți în predare au izvorît și din necunoașterea modului în care trebuie organizată și desfășurată ora educativă.

Este necesar ca, în perioada practicii fără întreruperea cursurilor, studenții să asiste la ore educative de diferite tipuri și apoi să susțină ei înșiși astfel de ore.

Cu toate greutățile arătate, unii studenți, îndrumați îndeaproape de cadrele didactice, au reușit să țină lecții educative bine realizate.

Temele orelor educative au fost variate: „Să cunoaștem realizările regimului democrat-popular", „Despre comportarea civilizată", „Cum să ne pregătim pentru lecții", „Figuri de UTC-iști" etc.

La ora educativă cu tema: „Să cunoaștem realizările regiunii, raionului, comunei", studentul M.I. (la Odobești), a folosit un bogat material ilustrativ, prin care a scos în evidență mărețele realizări obținute în regiunea noastră, în anii puterii populare, pe tărîm economic, politic și social-cultural, ca urmare a grijii pe care partidul și guvernul o acordă dezvoltării tuturor regiunilor țării. În conversația cu elevii s-a arătat că astfel de realizări sînt și în Odobești, citîndu-se în acest sens gospodăria agricolă de stat, întreprinderea de cercetări horti-viticole, cele două GAC-uri milionare.

Cu toate lipsurile semnalate, este cazul să subliniem că marea majoritate a studenților au dovedit că în institut au căpătat o pregătire bună. Manifestînd și la practică, stilul de muncă ce le-a fost imprimat în institut, studenții s-au pregătit în mod conștiincios pentru lecții, dovedind spirit de inițiativă în desfășurarea lor. Toți, fără deosebire, au privit

cu seriozitate și cu simț de răspundere această importantă activitate.

Făcînd în mod continuu apel la cunoștințele de pedagogie și de psihologie ale studenților, practica pedagogică a arătat că marea majoritate a acestora au înțeles în mod just locul și importanța educației în ansamblul factorilor care contribuie la formarea personalității elevului, precum și rolul ce-i revine educatorului în această privință.

Pe lîngă multe alte aspecte pozitive, practica pedagogică a dezvoltat la studenți dragostea față de copii. „Mi-am dat seama că pentru a avea rezultate frumoase în munca didactică și educativă — scrie studentul B.C. — trebuie să cunoști elevii, să-i înțelegi, să te apropii de ei, să știi să îmbini exigența cu respectul și cu dragostea față de ei".

Cu o energie specifică tineretului, studenții au desfășurat o intensă muncă de ajutorare a elevilor: s-au interesat de viața copiilor, de felul în care și-au însușit cunoștințele predate în orele anterioare.

Predînd la clasa a V-a „cazurile substantivului", studenta G.R. a urmărit, pînă la sfîrșitul practicii, felul în care și-a însușit clasa această noțiune. „La lecțiile următoare — spune studenta — am observat cu multă satisfacție că elevii deosebesc corect substantivele la diferite cazuri, ceea ce dovedește că munca mea n-a fost zadarnică".

Studenții din comunele Bujoru și Ianca au organizat cu elevii ore de meditații și consultații, i-au îndrumat în rezolvarea temelor, arătîndu-le cum trebuie să învețe, au condus cercurile științifice, au organizat ore speciale cu ei, explicîndu-le cum trebuie să citească o problemă ca s-o înțeleagă, cum să analizeze un exercițiu ca să-l poată rezolva. Studenții au contribuit efectiv la menținerea unei frecvențe regulate a elevilor, vizitînd acasă pe elevii cu o frecvență mai slabă. Cu ocazia vizitelor la domiciliu, studenții au purtat convorbiri pe diferite teme atît cu copiii, cît și cu părinții. În felul acesta studenții s-au integrat activ în viața școlii, contribuind în mod direct la ridicarea nivelului la învățătură al elevilor.

În perioada celor două săptămîni, studenții s-au preocupat și de activitatea organizației de pionieri, au urmărit planurile de activitate ale detașamentelor și ale unității, au asistat la alegerile pe unitate (la Odobești, Independența, Pechea), au organizat vizionări de filme în colectiv cu elevii (la T. Vladimirescu, Independența, Ianca, Bujoru).

Prin efectuarea practicii pedagogice la sate, am urmărit și un alt obiectiv important, acela de a le crea studenților posibilitatea să desfășoare o activitate cultural-educativă de masă, în condițiile mediului în care vor lucra mai tîrziu ca profesori.

Astăzi, activitatea unui profesor nu poate fi mărginită numai la munca din școală. Profesorul zilelor noastre trebuie să fie, înainte de toate, un propagandist convins și entuziast al științei și culturii în rîndurile masei de țărani. Munca politică și culturală de masă la sate are un anumit specific, pe care viitoarele cadre didactice trebuie să-l cunoască de pe acum, pentru ca mîine — cînd vor lucra efectiv la catedră — să nu fie surprinse nepregătite.

Deși timpul de lucru a fost de numai două săptămîni, grupele de studenți au întreprins numeroase acțiuni: la căminul cultural (seri literare, cu programe bogate și variate, conferințe, simpozioane, recenzii de cărți, prezentări de filme, jurnale vorbite, medalioane literare, programe artistice), la casele de citit din comună (informări politice privind actualitatea vieții interne și internaționale).

Activitatea culturală s-a desfășurat pe bază de plan minuțios întocmit de către cadrul didactic, îndrumător de practică, de către directorul căminului cultural

și de către directorul școlii de bază. S-a mers pe principiul ca la pregătirea și la realizarea fiecărei acțiuni să participe colective cît mai largi din grupa de studenți, în așa fel, încît fiecare student să simtă răspunderea acțiunii întreprinse și totodată să capete deprinderea de a o organiza.

La întocmirea planului s-a avut în vedere ca acesta să cuprindă acțiuni al căror conținut să răspundă problemelor pe care le ridică perioada desăvîrșirii construcției socialiste la sate. Acțiunile organizate cu studenții s-au bucurat de mare receptivitate în masa țărănimii. Colectiviștii din Pechea și-au arătat satisfacția pentru modul în care s-a ținut expunerea privind producerea scînteii electrice, formarea norilor și a ploii, expunere ce a fost însoțită de experiențe practice și de diafilme. Prezentarea a avut o mare putere de convingere, contribuind la destrămarea vechilor concepții mistice despre fenomenele naturii.

De o deosebită apreciere s-au bucurat poemele muzicale prezentate de grupa de studenți din comuna T. Vladimirescu: „Comunismul, viitorul luminos al omenirii" și poemul muzical „Slavă Marelui Octombrie", închinat celei de a 40-a aniversări a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie. Ambele au fost înregistrate pe bandă de magnetofon și apoi retransmise prin stația de radioficare. Modul de prezentare al acestei forme de activitate culturală a constituit un aspect nou pentru căminul cultural din comună.

Studenții au avut prilejul să constate că dacă acțiunile culturale sînt temeinic organizate și dacă conținutul lor este bine legat de realitățile zilelor noastre, oamenii din sat le urmăresc cu tot interesul. Cele mai interesante materiale au fost acelea în care s-au folosit date, întîmplări și fapte din viața oamenilor. De aceea, studenții au fost îndrumați să se documenteze temeinic asupra materialelor pe care le expun, să le îmbogățească cu exemple luate din viața comunei, iar expunerea să fie adaptată — ca nivel — la puterea de înțelegere a auditoriului.

Materialul pe tema „Puterea exemplului părinților în educația copiilor", expus la Iveşti, ar fi fost mult mai interesant dacă latura teoretică a expunerii ar fi fost susținută prin exemple pozitive sau negative referitoare la unii părinți din comună. În acest fel s-ar fi venit activ în sprijinul școlii pentru rezolvarea sarcinilor ei educative.

În schimb, tema „Despre vrăji, doftoroaie și leacuri băbești", ținută la căminul cultural din Independența de către studenta V.R., a fost interesantă și convingătoare, deoarece, prin date comparative culese de la Sfatul popular comunal și de la spitalul din localitate, s-a înfățișat tabloul situației sanitare din comuna Independența în trecut și azi. În 1941, ca și în alți ani, a arătat studenta — cînd grija sănătății era lăsată pe mîna doftoroaielor și a babelor, au murit 166 copii; astăzi, în schimb, cînd nivelul de viață al sătenilor a crescut, cînd în comună funcționează un spital cu 60 de paturi, înzestrat cu aparatură modernă, deservit de medici și de personal mediu calificat, procentul mortalității infantile este înfim de mic. S-a tras concluzia firească că babele doftoroaie și-au pierdut cu desăvîrșire creditul în lumea satului, că sub lespedea trecutului au fost înmormîntate o dată cu trecutul și vechile practici ale tăiatului sub limbă, ale descîntatului, vrăjilor și ale oblojelilor de tot felul.

În toate centrele de practică, studenții au organizat adunări la casele de citit, unde au prezentat informări politice privind situația internă și internațională. Pentru a se face cît mai bine înțeleși, studenții au folosit hărți și alte materiale ajutătoare.

Dacă la acțiunile arătate adăugăm serile literare organizate în comunele Bujoru,

Independența, Odobești, recenziile de filme (Iveşti şi Pechea), participarea studenților la „Joia tineretului", strîngerea de material documentar în vederea întocmirii unor materiale de contribuție la monografia comunelor (Independența şi Tudor Vladimirescu), orele de muncă patriotică efectuate în gospodăria colectivă (Ianca, Panciu, Odobești), avem — în mare — imaginea tabloului privind munca cultural-obștească desfășurată cu succes de către studenți.

Cu toate că bilanțul muncii culturale s-a soldat cu rezultate bune, munca culturală ar fi putut avea o mai mare eficiență dacă, pe lîngă îndrumarea primită de la cadrele didactice, studenții ar fi beneficiat şi de ajutorul cursului de „Organizarea şi metodica muncii culturale de masă" şi al cursului de „Metode audio-vizuale" care — după aprecierea noastră — şi-ar găsi locul potrivit înainte de perioada de practică continuă, deci în anul II şi nu în anul III, așa cum se studiază în prezent cursul de „Organizarea şi metodica muncii culturale", care i-ar fi ajutat pe studenți să aplice în practică cunoştințele învățate la curs.

Rezultatele bune cu care s-a soldat practica pedagogică la sate pot fi urmărite pe diferite planuri: didactic, metodic, cultural-educativ. Nu trebuie omis însă unul dintre cele mai semnificative planuri, acela al contribuției practicii la dezvoltarea interesului şi pasiunii studenților pentru munca didactică în mediul rural, la dezvoltarea atașamentului față de oamenii muncii de la sate.

Expunerile orale făcute de studenți, după reîntoarcerea în institut, şi dările de seamă în care fac bilanțul practicii reflectă o înaltă considerație față de munca profesorului: ele sînt unanime în a recunoaşte că practica pedagogică le-a întărit dragostea pentru profesiunea aleasă şi convingerea că locul lor este alături de harnicii colectiviști.

Cu toate că o mare parte dintre studenții institutului provin din mediul urban, contactul cu satul nou, cu oamenii lui harnici şi entuziaşti, i-a impresionat profund, trezindu-le stări afective şi dorința ca la terminarea institutului să meargă să lucreze pentru continua ridicare a satului pornit pe drumul vieții celei noi, luminoase. „Prin diversitatea ei, prin nota ei nouă — spune studenta G.I., — practica pedagogică la sate a fost pentru noi începutul unei rodnice ucenicii, un prim pas spre cunoaşterea oamenilor cu care peste puțin timp vom veni în contact din nou, în mijlocul cărora vom revărsa lumina, concepția nouă despre viață şi societate".

La sfîrşitul celor două săptămîni de practică în comuna Independența, studentul V.G. (filologie) îşi exprimă ferm hotărîrea de a lucra într-o astfel de şcoală: „Sînt hotărît să-mi consacru toate forțele pentru a-mi desfăşura activitatea numai în şcoala din mediul sătesc".

Semnificativ, pentru atitudinea studenților față de practica la sate, este faptul că unii dintre ei au cerut ca durata practicii să fie prelungită la trei şi chiar la patru săptămîni. Semnificativă este, de asemenea, aprecierea prof. D.I. de la şcoala din Pechea — absolvent al institutului nostru, seria 1962 — care, în cuvîntul său, la consiliul pedagogic unde s-a analizat practica pedagogică, a spus: „Regret că în anul trecut nu am avut posibilitatea să efectuez şi eu practica pedagogică la sate. Aş fi avut de învățat mai multe lucruri, pe care abia acum trebuie să le învăț". Aceasta constituie o altă dovadă grăitoare în sprijinul eficacității practicii pedagogice în mediul rural.

Activitatea desfăşurată de studenți a fost apreciată în mod pozitiv de către directorii de şcoli şi de către cadrele didactice de la şcolile de bază.

După terminarea perioadei de practică, conducerea institutului a organizat o consfătuire cu studenții anului III, cu cadrele didactice din institut, cu directorii de școli și cu profesorii de la școlile de bază, în care au fost analizate, în mod temeinic, rezultatele obținute de studenți la practică. Cu acest prilej, directorii și profesorii de la școlile de bază au subliniat simțul de răspundere de care au dat dovadă studenții față de îndeplinirea sarcinilor didactice și educative, comportarea lor demnă, plină de respect față de cadrele din școală, față de săteni și de copii. Ei au arătat că prezența studenților în sat a imprimat un ritm plin de dinamism, care s-a resimțit în școală și în comună.

Practica a contribuit foarte mult la închegarea colectivului de studenți, la dezvoltarea unei opinii puternice, sănătoase, de colectiv. Această opinie a determinat o atmosferă de lucru care a dus la o mai bună pregătire a studenților pentru seminarii și pentru lucrările de laborator, la o mai bună frecvență și comportare față de perioada dinainte.

Studenții anului III au obținut rezultate foarte bune la examenele și colocviile din sesiunea de iarnă, procentul de promovare fiind de 96,5%. Peste 80% dintre ei au obținut note bune și foarte bune.

Nivelul mai ridicat de pregătire a studenților față de anii trecuți se datorește — printre altele — forței educative pe care a exercitat-o asupra lor practica pedagogică la sate. Studenții s-au convins că numai învățînd vor putea la rîndul lor să-i învețe pe alții, că numai prin muncă temeinică și prin pregătire susținută pot deveni cadre didactice de valoare.

Analiza practicii pedagogice în școlile sătești ne-a arătat să aceasta este importantă nu numai pentru studenți, ci și pentru cadrele didactice din institut. Colectivele de catedră au avut posibilitatea să adune și să studieze un bogat material faptic în legătură cu specificul muncii didactice și educative la sate, material pe care l-au folosit și-l folosesc cu succes la cursuri și seminarii. Totodată, cadrele didactice au verificat în ce măsură actualele programe de învățămînt de la diferite obiecte asigură o pregătire corespunzătoare a viitorilor profesori pentru școlile sătești.

În timpul desfășurării practicii pedagogice, am verificat măsura în care studenții sînt pregătiți pentru munca didactică și educativă la sate, am urmărit la absolvenții Institutului felul în care lucrează la catedră, precum și rezultatele pe care le obțin.

Organizată în mediul rural, practica pedagogică apropie și mai mult învățămîntul superior de viață și creează toate condițiile pentru o mai bună pregătire a viitorilor profesori.

Pe baza rezultatelor obținute, noi apreciem că este bine ca această formă de pregătire a studenților și de apropiere a cadrelor didactice din institut de realitățile școlii de 8 ani din mediul rural să fie generalizate în toate institutele pedagogice din țară. Fiind o primă experiență, s-au întîmpinat și destule greutăți, au existat și unele lipsuri, mai ales de ordin organizatoric. Pentru aceasta, considerăm că, în viitor, conducerea institutului, cabinetul pedagogic și metodicienii facultăților, cu sprijinul secțiilor de învățămînt regionale și raionale, trebuie să se preocupe de organizarea practicii pedagogice în mediul rural încă din timpul anului universitar precedent, pentru stabilirea școlilor de bază și asigurarea celor mai bune condiții de viață și de studiu viitorilor profesori.

Conf. univ. *C. MARINESCU*
Lector univ. *D. VRABIE* și
Lector univ. *I. BREZEANU*

ASPECTE PRIVIND INSTRUIREA PRACTICĂ A ELEVILOR DIN ŞCOLILE DE CULTURĂ GENERALĂ

Marile realizări obţinute de poporul nostru muncitor în construirea socialismului, sub înţeleapta conducere a Partidului Muncitoresc Romîn, pun probleme deosebite în faţa şcolii de cultură generală. Şcoala este aceea care trebuie să asigure tineretului o concepţie ştiinţifică despre lume, bazată pe învăţătura marxist-leninistă, să formeze tineri multilaterali dezvoltaţi, capabili să devină luptători activi pentru desvîrşirea construcţiei socialismului în patria noastră. Iată pentru ce în prezent problema instrucţiei şi educaţiei elevilor capătă o importanţă deosebit de mare.

Îmbinarea învăţămîntului cu munca productivă este o condiţie necesară a educării omului în societatea comunistă. V. I. Lenin a arătat, că tineretul nu trebuie să rămînă închis între zidurile şcolii, iar întregul proces de instruire şi de educare a tineretului trebuie îmbinat cu munca muncitorilor şi a ţăranilor. Numai în munca laolaltă cu muncitorii şi ţăranii, spunea el, poţi deveni un comunist adevărat.

În ţara noastră, Partidul Muncitoresc Romîn a trasat ca sarcină şcolii, legarea strînsă a învăţămîntului de viaţă, de practica construcţiei socialiste.

Ca urmare, Ministerul Învăţămîntului a introdus în planul de învăţămînt, lucrări practice de tîmplărie şi lăcătuşărie la clasele V—VII, iar pentru fete s-au introdus unele lucrări de gospodărie, lucru de mînă şi croitorie. Pentru elevii şcolilor medii s-a introdus *„studiul maşinilor cu aplicaţii practice"* (maşini-unelte, automobile şi maşini şi aparate electrice). În mod experimental, s-a introdus sistemul de *„instruire în producţie de o zi pe săptămînă"* care, în prezent, a trecut de faza experimentală şi constituie un sistem de instruire practică a elevilor aplicat în peste 100 de şcoli din întreaga ţară, dintre care în 14 şcoli din Capitală.

Şcolile de cultură generală au acumulat suficientă experienţă în această problemă, pentru a se putea trage, de pe acum, anumite concluzii în alegerea celor mai juste căi cu privire la legarea mai strînsă a învăţămîntului de viaţă, de producţie.

În raportul la Congresul al III-lea al P.M.R., referindu-se la această problemă, tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej spunea: „O preocupare deosebit de importantă în domeniul învăţămîntului de cultură generală este dezvoltarea legăturii dintre învăţămînt şi munca productivă. Trebuie atent studiată experienţa pozitivă acumulată în această privinţă de un număr de şcoli din Bucureşti şi din alte localităţi, trecîndu-se la elaborarea unui program de măsuri pentru ca elevii şcolilor noastre, unind învăţătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică şi să se orienteze spre diferite profesiuni potrivit înclinaţiilor lor, asigurîndu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului şcolar" [1].

În unele ţări, ca U.R.S.S., instruirea în producţie are drept scop calificarea

[1] *Gh. Gheorghiu-Dej:* Raport la Congresul al III-lea al P.M.R., 1960, p. 110.

elevilor într-o anumită meserie; în țara noastră nu se urmărește acest scop. Cu toate acestea, experiența acumulată pînă în prezent de un număr de școli din București și din alte localități dovedește că și în condițiile actuale, un număr însemnat de elevi care au făcut practică în anumite meserii, la absolvirea școlii, dacă ar fi supuși unui examen, ar putea obține calificarea pentru categoria a IV și chiar a V-a. Meseriile în care elevii pot să-și însușească suficiente cunoștințe, astfel, ca la terminarea școlii să poată fi calificați sînt: filatură, confecții-textile (croitorie), tricotaje și chiar bobinajul electric. Ne referim la acele școli care au aplicat sistemul de instruire în producție de o zi pe săptămînă. În aceste școli, pe lîngă instruirea practică propriu-zisă, s-au predat și obiecte de cultură tehnică — desenul tehnic, tehnologia materialelor și tehnologia meseriei.

Scopul școlii noastre de cultură generală este acela de a forma tineri multilateral pregătiți, capabili să aplice în practică cunoștințele dobîndite, luptători dîrzi pentru promovarea noului, care să fie în stare să se orienteze just în alegerea viitoarei profesiuni, constructori activi ai socialismului și comunismului.

Vom arăta în ce măsură corespund acestui scop, cele două sisteme de instruire aplicate pînă în prezent în școlile medii de cultură generală.

Din analiza celor două sisteme: „studiul mașinilor cu aplicații practice", și „instruirea în producție o zi pe săptămînă", rezultă o serie de probleme, care scot în evidență unele aspecte pozitive ale ambelor sisteme, precum și măsurile ce trebuie luate pentru continua întărire a legăturii școlii cu viața.

În analiza celor două sisteme de instruire noi am avut în vedere: conținutul programelor și manualelor; condițiile concrete în care s-a realizat legătura școlii cu viața, prin „studiul mașinilor" și prin „instrurirea în producție de o zi pe săptămînă"; condițiile materiale pentru instruirea elevilor și posibilitățile ce pot fi asigurate în viitor.

Privitor la sistemul în care elevii fac „studiul mașinilor cu aplicații practice", programele școlare pentru clasele VIII—XI cuprind o serie de lucrări importante (vezi tabelul 1).

Tabelul 1

Clasa	Nr. de ore afectate săptămînal	Prevederile programelor
a VIII-a	3	Lucrări de lăcătușărie, cunoașterea polizorului, a mașinii de găurit și aplicații practice ce se fac cu ele ș.a.
a IX-a	2	Studiul mașinilor-unelte cu aplicații practice (strung, freză, raboteză, morteză, mașina de alezat și mașina de rectificat).
a X-a	3	Studiul automobilului — cunoașterea organelor componente, a modului de funcționare, iar ca aplicații practice montarea, demontarea și repararea diferitelor organe.
a XI-a	3	Studiul mașinilor și aparatelor electrice, cu aplicații practice (aparate electrice, instalații electrice, materiale electrice și dielectrice, întrerupătoare, comutatoare, electromagneți, mașini electrice și transformatoare etc.).

Programele școlare prevăd cunoașterea părților componente ale acestor mașini, a modului lor de funcționare și aplicații practice.

Ceea ce este pozitiv în cadrul acestui sistem — „studiul mașinilor cu aplicații practice" — este faptul că elevii au posibilitatea de a cunoaște un număr mare de mașini folosite în sfera producției bunurilor materiale etc. Astfel, începînd din clasa a VIII-a, unde cunosc mai întîi mașina de găurit și polizorul, pe lîngă alte unelte și scule, în clasa a IX-a cunosc strungul freza, raboteza etc., în clasa a X-a studiază automobilul, pentru ca în clasa a XI-a să cunoască mașinile și aparatele electrice. Din acestea rezultă că elevii au posibilitatea de a dobîndi cunoștințe variate despre utilajul folosit în industrie, mai ales în domeniul industriei prelucrătoare și constructoare de mașini.

Un alt aspect pozitiv constă în faptul că la fiecare clasă volumul cunoștințelor ce trebuie însușite este bine precizat, este unitar și are o succesiune logică.

Totuși, în cadrul acestui sistem, ar trebui scoase în evidență elementele comune ale acestor mașini, principiile, legile, fenomenele, mai ales din fizică, chimie, care-și găsesc aplicație în construcția și funcționarea lor etc.

Manualele elaborate tratează aceste mașini în mod teoretic, descriptiv, fără a sublinia ce este comun, care sînt legile ce și-au găsit aplicații în construcția și în funcționarea lor. În manuale există puțin abordată legătura care trebuie să existe între cunoștințele obținute de elevi la matematică, fizică, chimie și aplicațiile practice etc., cu toate că multe principii, legi — mai ales din matematică, din fizică și din chimie — își găsesc o largă aplicație în lucrările efectuate de elevi. Astfel, cunoștințele despre mașini, bazate pe date științifice, verificate în practică și studiate de elevi în cadrul diferitelor obiecte, rămîn neconsolidate. Unele manuale nu arată aplicațiile unor organe de mașini ca ambreiajul, cutia de viteze, electromotorul, dinamul ș.a. Astfel, cunoștințele tehnice și tehnologice, ale elevilor, legate de legile și de problemele studiate la fizică, chimie, matematică, nu concordă. Pentru aceasta trebuie asigurată o corelație justă între obiectele de cultură generală din ciclul politehnic și cele studiate în cadrul studiului mașinilor.

În ceea ce privește obiectele tehnice, ele trebuie să cuprindă cunoștințe privind organizarea producției industriale în întreprinderile socialiste, noțiuni privind planificarea, prețul de cost, productivitatea muncii, procesul tehnologic, fluxul tehnologic, elemente de bază ale producției necesare în formarea unui orizont larg de cultură la elevi, care să le asigure o pregătire multilaterală.

Ele trebuie să cuprindă cunoștințe generale despre mecanisme, automatizare, telecomandă, informații privind mașinile electronice de calcul, probleme actuale și de viitor pentru producția industrială.

În privința asigurării condițiilor materiale, în unele școli s-au adus 1—2 strunguri, cîte o raboteză ș. a. Dar numai cu acestea nu se pot asigura decît în mică măsură acele condiții de care este nevoie pentru însușirea cunoștințelor și a formării priceperilor și deprinderilor. De aceea, elevii au fost duși în cea mai mare parte a anului școlar în întreprinderi, unde au avut condiții de instruire pentru toate temele prevăzute în programă.

În cadrul școlilor care aplică „studiul mașinilor" nu se predă desenul tehnic; din această cauză elevii nu posedă decît cunoștințe elementare pentru citirea unor desene, schițe, fișe tehnologice etc.

Elevii care fac studiul mașinilor sînt lipsiți de unele cunoștințe privind materialele folosite în producția industrială. Așa se explică că există destule cazuri cînd elevii nu recunosc toate materialele cu care lucrează. De exemplu, despre oțelul OL 38 unii elevi spun că este un oțel cu un procent de carbon de 38%, cînd în realitate e vorba de oțel laminat cu rezistența de rupere la tracțiune de 38kgf/mm^2 etc.

Cu privire la fixarea orelor de „studiul mașinilor-unelte" au existat școli care au pus în orar, în aceeași zi, cîteva ore pentru

alte obiecte de cultură generală. Datorită acestui fapt unii elevi erau obosiți, iar atenția lor era scăzută. Instruirea practică a elevilor prin „studiul mașinilor" impune, pe lîngă alte măsuri, organizarea cabinetelor tehnice în fiecare școală și dotarea lor cu mașinile necesare.

Sistemul de instruire prin „studiul mașinilor cu aplicații practice" nu corespunde pe deplin cerințelor actuale. De aceea sînt necesare îmbunătățiri substanțiale în conținutul programelor și manualelor, precum și în privința realizării corelației dintre obiectele de cultură generală și cele de cultură tehnică. Totodată, trebuie îmbunătățite condițiile de desfășurare a activităților practice cu elevii, în sensul ca aceste activități să aibă loc în producție.

Al doilea sistem — „instruirea în producție o zi pe săptămînă" — este aplicat la un număr de 14 școli din Capitală. Școlile medii nr. 2, 4, 6, 10, 18, 28, 38 și 39 au dat în acest an prima promoție de elevi instruiți în cadrul acestui sistem, în diverse meserii.

Tabelul de mai jos ne arată disciplinele de cultură tehnică și numărul de ore prevăzut în cadrul sistemului de instruire în producție, în cursul anului școlar 1962—1963.

Acest sistem prezintă mare avantaj prin faptul că instruirea practică a elevilor se face în producție, alături de muncitori. Desfășurîndu-și activitatea în condițiile oferite de fabrici și uzine, elevii pot cunoaște unele aspecte ale organizării producției, elemente ale proceselor tehnologice, mașinile și utilajul modern, disciplina în muncă, punctualitatea, entuziasmul muncitorilor pentru îndeplinirea și depășirea planului de producție, lupta oamenilor muncii pentru reducerea prețului de cost și pentru economii etc.

În cadrul acestui sistem, elevii primesc cunoștințe despre tehnologia materialelor,

Tabelul 2

Clasa	Disciplinele de cultură tehnică și de instruire practică cu orele afectate fiecăreia săptămînal				
	Tehnologia materialelor	Tehnologia meseriei	Desenul tehnic	Instruirea practică	Lucrări de lăcătușerie (în școală)
a VIII-a	1	1	1	3	
a IX-a	1 *)	2	1	4	*) numai pentru alte meserii nelegate de metalurgie sau construcția de mașini
a X-a	—	1	1	4	
a XI-a	—	1	1	4	

despre tehnologia meseriei în care se instruiesc, despre desenul tehnic, putînd astfel să-și însușească în mare măsură priceperile practice din domeniul respectiv.

Pentru îmbunătățirea continuă a însușirii cunoștințelor de la obiectele tehnice, de către elevii școlilor de cultură generală cu instruire în producție, este necesar ca la

tehnologia materialelor să fie incluse unele probleme privind rezistența materialelor, importanța materialelor electrice și dielectrice. Programele școlare trebuie să asigure o justă proporționare a diferitelor capitole, precum și concordanța între discipline. Ar fi bine ca tehnologia materialelor să se studieze și în primul trimestru din clasa a IX-a și după aceea să se continuie numai cu tehnologia meseriei.

În acest mod studiul materialelor s-ar putea face mai temeinic, avînd astfel asigurat timpul necesar fiecărui capitol. În acest fel ar fi înlăturate unele paralelisme ce există între cunoștințele care se predau la tehnologia materialelor, tehnologia meseriei și instructajul tehnologic ce se face în cadrul instruirii practice.

Un rol important în înlăturarea acestui paralelism îl are predarea tehnologiei meseriei și conducerea instruirii practice a elevilor de același profesor. Uneori, neavînd material didactic suficient în cabinetul tehnic pentru a face observațiile și demonstrațiile necesare cu elevii, în cadrul instructajului tehnologic ce se execută înainte de începerea lucrului în uzină, profesorul revine asupra unor probleme privitoare la mașinile din uzină pe care elevii nu au posibilitatea să le analizeze în școală. Această deficiență a fost înlăturată în unele uzine și întreprinderi unde au fost asigurate săli special amenajate pentru a fi predate obiectele tehnice și pentru prezentarea mașinilor și a uneltelor necesare elevilor. Asemenea săli au fost organizate de Uzinele „T. Vladimirescu", unde fac practică elevii de la Școala medie nr. 18 „M. Eminescu", la Filatura „Dacia", unde fac practică elevii de la Școala medie nr. 6, la Uzinele „23 August", unde fac practică elevii de la Școala medie nr. 13 „Mihai Viteazul", la întreprinderea Tehnica Medicală", unde fac practică elevii de la Școala medie nr. 19 „Ion Creangă" ș. a. Conducerea școlilor, a uzinelor și a întreprinderilor respective desfășoară un control permanent asupra elevilor, dînd îndrumările necesare.

Avem în vedere faptul că rezultate bune se obțin și în cabinetele tehnice. Acolo unde au fost organizate cabinete tehnice și înzestrate corespunzător, ele s-au dovedit deosebit de utile nu numai pentru predarea cunoștințelor de tehnologia meseriei și a materialelor, ci și pentru predarea cunoștințelor de fizică, desen tehnic, matematică, chimie, pentru organizarea și desfășurarea activității cercurilor tehnice, a cercurilor pe obiecte (fizică, chimie, matematică etc.).

Pregătirea multilaterală a elevilor este asigurată prin toate obiectele de învățămînt.

Este important să ne oprim, însă, asupra acelei laturi care privește instruirea practică a elevilor. Nimeni nu este de părere că s-ar proceda just dacă elevii școlii de 8 ani ar fi instruiți numai în domeniul prelucrării lemnului sau numai în domeniul prelucrării metalelor. Aceasta ar fi o pregătire unilaterală și s-ar merge pe linia profesionalizării.

La clasele V—VIII, programa școlară prevede ca elevii să lucreze mai întîi la traforaj, apoi lucrări de tîmplărie, după care sînt trecuți la lucrări de lăcătușărie și electrotehnică, acestea fiind adaptate la specificul vîrstei lor, la posibilitățile lor fizice. Elevii care intră în școlile medii cu instruire în producție și au efectuat în clasele anterioare lucrări de lăcătușărie, în uzină, sau lucrări de altă specialitate, trebuie să fie instruiți tot în această specialitate pînă la absolvirea școlii.

Dăm mai jos numărul orelor de instruire practică și al obiectelor de cultură tehnică la clasele VI—XI (tabelul nr. 3).

Din acest tabel rezultă că numărul orelor de pregătire practică și tehnologică este destul de mare, iar la absolvire o parte din acești elevi ar putea obține un certificat de calificare la unele meserii. Dar pregătirea lor practică și tehnologică, în acest caz, este limitată și se reduce numai la o singură specialitate. Elevii sînt lipsiți de o serie de cunoștințe privind mașinile,

Tabelul 3

Clasa	Numărul de ore efectuate la:		
	Instruirea practică	Tehnologia meseriei	Tehnologia materialelor
a VI-a	99	—	—
a VII-a	99	—	—
a VIII-a	99	33	33
a IX-a	132	66	—
a X-a	132	33	—
a XI-a	132	33	—
Total	693	165	33

dispozitivele, mecanismele folosite în alte specialități importante, sau au unele cunoștințe, neconcludente, despre utilaj, materiale și activitatea ce se desfășoară în alte sectoare ale întreprinderii.

În ce privește desenul tehnic, programa școlară actuală corespunde în mare parte, cerințelor, însă ea mai trebuie îmbunătățită, în așa fel încît să înarmeze elevii cu minimum de cunoștințe necesare, pentru ca să poată citi corect un desen și să execute practic o piesă după desenul respectiv. Totuși, timpul afectat (numai o oră pe săptămînă) pentru studiul desenului nu este suficient. Credem că programa respectivă trebuie revăzută și acordată o mai mare atenție reprezentării organelor de mașini și unor capitole, cum este cel al toleranțelor. În clasa a VIII-a sau în clasa a IX-a, propunem să se introducă pentru desenul tehnic două ore săptămînal. Cu privire la ridicarea nivelului predării cunoștințelor la desenul tehnic, un rol important l-ar avea organizarea de către I.P.C.D. a unor cursuri cu profesorii de desen. Aceste cursuri s-ar putea organiza fie în timpul anului școlar, așa cum s-au organizat cu profesorii maiștri, fie în vacanță. Elaborarea unor manuale și metodici pentru diferitele meserii și pentru instruirea practică, inclusiv pentru desen, ar constitui un serios ajutor pentru profesori.

În vederea formării unor priceperi și deprinderi practice, instruirea elevilor în uzine și întreprinderi necesită, mai ales în primul an de instruire, un număr sporit de mașini la care ei să lucreze. Aceasta s-a realizat la unele uzine și întreprinderi, făcînd posibil ca elevii să lucreze alături de muncitori chiar din primele zile de practică.

La Uzinele „Tudor Vladimirescu" din Capitală, unde are loc instruirea practică a elevilor de la Școala medie nr. 18 „M. Eminescu", cu sprijinul conducerii uzinelor a fost organizat un loc special în uzină în care să lucreze elevii. Avînd în vedere priceperile și deprinderile formate, particularitățile lor fizice și psihice, în mod experimental li s-a dat elevilor în trimestrul al III-lea al acestui an școlar—1962/1963—să lucreze după un plan de producție adoptat posibilităților lor. Dacă la început elevii păreau neîncrezători în forțele lor, ulterior au dovedit un mare interes pentru muncă. Astfel, ei au acordat o mai mare atenție muncii în producție, căpătînd încredere în forțele proprii. Cu acest prilej o serie de lacune ale elevilor, mai ales de ordin tehnologic, au fost eliminate. A crescut simțul de răspundere și în același

timp a crescut interesul lor pentru o pregătire temeinică.

Asemenea colțuri-ateliere pentru instruirea în producție a elevilor ar putea fi organizate și în alte uzine și întreprinderi. În acest fel elevii ar participa mai activ la producerea bunurilor materiale. Pregătirea prealabilă a elevilor se mai poate realiza folosind atelierele școlilor profesionale, sau înzestrînd sălile de lucrări practice din școli cu mașini la care să lucreze elevii, cărora să le cunoască construcția, funcționarea și mînuirea și numai după aceea să lucreze la mașini din producție.

Este necesar să se asigure elevilor noțiuni tehnice și tehnologice privind bazele producției, care vor fundamenta cele învățate de ei în producție.

Îmbunătățirea continuă a programelor și a manualelor, nu numai a celor de tehnologie, desen și instruire practică, ci și a celor de matematică, fizică, chimie, o justă concordanță între aceste discipline, va duce la îndeplinirea cerințelor și scopului urmărit de școala de cultură generală, în lumina Directivelor Congresului al III-lea al P.M.R.

Pentru a asigura tineretului o pregătire multilaterală în cadrul instruirii practice, credem că ar fi necesar ca în cadrul școlii medii de cultură generală elevii să-și însușească cunoștințe privind:

— organizarea și planificarea producției industriale (cunoașterea întreprinderilor socialiste, a organizării lor, a organizării procesului de producție; cunoașterea proceselor tehnologice, a evidenței producției, a metodelor înaintate de muncă, a cooperării și specializării întreprinderilor, a mecanizării și automatizării producției ș. a.);

— principalele ramuri ale producției din economia națională;

— materiile prime, materialele și semifabricatele folosite la producerea bunurilor materiale;

— organe de mașini, mecanisme, organe de transmisie, motoare termice și electrice, mașinile și utilajele cele mai principale care au o largă întrebuințare în producția industrială;

— elemente de automatizare și telecomandă;

— electrotehnică generală (mașini și aparate electrice) și cunoștințe despre semiconductori;

— cunoștințe generale despre toleranțe, ajustaje și standardizare. Aceste cunoștințe s-ar putea preda în cadrul unui curs de „bazele producției", care să fie eșalonat gradat pe toți anii de studii din școala medie. Astfel, s-ar contribui în mai mare măsură la pregătirea și la orientarea în viață a elevilor.

În ceea ce privește instruirea în producție a elevilor, propunem ca aceasta să se facă succesiv, începînd din clasa a IX-a, printr-o rotație judicioasă în cele mai importante sectoare ale uzinelor și întreprinderilor etc. În acest fel, elevii capătă priceperi și deprinderi practice de muncă variate, în care se aplică cea mai mare parte din elementele arătate mai sus.

Astfel, elevii ar avea posibilitatea să se orienteze spre anumite profesii. Neurmărindu-se calificarea lor, ei ar putea să-și dea seama care este meseria cea mai potrivită înclinațiilor lor, nefiind instruiți doar într-o singură meserie. După ce elevii vor cunoaște cele mai importante sectoare de activitate din uzină, adîncirea cunoștințelor s-ar putea face într-un anumit domeniu, la libera lor alegere, în funcție de posibilitățile existente în uzina sau întreprinderea respectivă. Elevii ar avea o largă orientare și și-ar putea însuși deprinderile necesare unui început de calificare într-o anumită specialitate.

Instruirea practică la clasele IX—XI trebuie să se desfășoare în toate ramurile de producție alături de muncitori.

Pe baza cunoștințelor tehnologice și a formării deprinderilor de muncă variate, elevii s-ar putea orienta ușor în orice sec-

tor de muncă, ar putea recunoaște organele, ansamblele și subansamblele principalelor mașini și principiile lor de funcționare, legile și fenomenele studiate la fizică, chimie, matematică, devenind astfel multilateral și temeinic pregătiți.

Ar fi important ca instruirea elevilor să cuprindă și alte sectoare de activitate către care se îndreaptă mulți absolvenți ai școlii medii de cultură generală, cum sînt construcțiile, proiectările, telecomunicațiile, chimia alimentară și industrială ș. a. pentru care se pot asigura condiții de instruire chiar în cadrul școlii, fiind necesare însă unele vizite și lucrări la întreprinderile respective, în vederea consolidării cunoștințelor. Un alt domeniu important ar fi instruirea elevilor în unitățile medicale ș. a.

Elevii pot fi instruiți chiar în sălile de lucrări practice din școli, dotate cu utilajul necesar, iar periodic elevii să lucreze în uzine și întreprinderi. În cazul cînd nu poate fi cuprins un număr mare de elevi (15—20) este necesar să se permită instruirea în grupe mici de 6—10 elevi.

*

Experiența de pînă acum a școlilor de cultură generală cu instruire în producție, dovedește existența unor largi posibilități, pentru realizarea cu succes a cerințelor actuale privind legarea școlii de viață, de practica construcției socialiste din țara noastră.

Ing. NICOLAE DINU

MUNCA PEDAGOGULUI IN INTERNAT

Astăzi, cînd prin grija partidului şi guvernului nostru reţeaua şcolilor cu internat ia o amploare deosebită, organizarea şi desfăşurarea muncii instructiv-educative în internat preocupă din ce în ce mai mult cadrele noastre didactice.

In afara orelor de curs, elevul îşi desfăşoară restul activităţii în internatul şcolii, unde urmează să-şi pregătească lecţiile pentru a doua zi, unde îşi petrece timpul liber, se odihneşte, îşi formează o serie de deprinderi practice, deprinderi de comportare civilizată etc.

Pedagogul de internat are multe posibilităţi de influenţare pozitivă a elevilor interni, datorită faptului că stă mai mult timp în mijlocul acestora.

Cred că ar fi util ca problema privind organizarea muncii instructiv-educative în internat să fie abordată cît mai des, pentru ca pe parcurs să se elaboreze un manual de metodică specială a muncii pedagogului în internat şi în casele de copii, fapt ce ar contribui foarte mult la orientarea mai precisă a muncii acestora şi, în felul acesta, la creşterea rolului fiecărui pedagog în opera de educaţie a elevilor interni.

In articolul de faţă mi-am propus să vorbesc de munca pedagogului în internat ca o problemă distinctă, să prezint unele aspecte ale muncii cu pedagogii şi a pedagogilor din internatul Complexului şcolar de la Bîrlad.

La internatul Complexului şcolar de la Bîrlad sînt găzduiţi peste 650 de elevi din învăţămîntul mediu şi funcţionează un număr de opt pedagogi. Acest fapt a pus în faţa colectivului de conducere o serie de probleme, atît din punct de vedere organizatoric, cît şi din punct de vedere pedagogic, privind activitatea pedagogilor noştri de la internat.

Aşa cum se cunoaşte, rezultatele muncii pedagogului depind în mare măsură de pregătirea sa pedagogică. Este bine ca în funcţia de pedagog să fie încadraţi absolvenţi ai institutelor pedagogice de diferite specialităţi, asigurîndu-se în felul acesta o muncă de calitate, corespunzătoare din punct de vedere pedagogic.

Pedagogul de internat trebuie să fie înarmat cu cunoştinţe ideologice şi politice, să cunoască problemele cele mai actuale ale politicii partidului şi statului nostru, să posede cunoştinţe de cultură generală, pentru a putea răspunde la eventualele întrebări ale elevilor şi a le putea da îndrumările necesare. De asemenea, este necesar ca pedagogul de internat să aibă o bună pregătire pedagogică, să cunoască metodele generale ale procesului instructiv-educativ, precum şi unele metode speciale ale diferitelor obiecte de învăţămînt, psihologia copilului, a preadolescentului şi a adolescentului, psihologia învăţării, metodica muncii cu colectivul de elevi şi altele.

Aşa cum arătam mai sus, pregătirea necesară unui pedagog se poate realiza numai în cadrul institutelor noastre pedagogice. În cadrul acestor institute s-ar

putea înființa o secție specială pentru pregătirea pedagogilor.

Cred, însă, că sarcina de pedagog ar putea fi îndeplinită în condiții satisfăcătoare de absolvenți ai Institutului pedagogic de diferite specialități, cărora, pe lîngă sarcina de pedagog, li se poate asigura și unele ore de activitate la catedră. Prin aceasta s-ar realiza o îndrumare atentă și competentă a elevilor interni, o cunoaștere mai completă și multilaterală a acestora și o mai strînsă legătură cu școala.

Încadrarea pedagogilor cu pregătire superioară în munca de pedagog ar rezolva încă o problemă, destul de acută în internatele noastre, anume aceea a continuității în munca de pedagog.

Un bun pedagog are nevoie în activitatea sa de calități personale, ca tactul pedagogic, principialitatea, sentimentul demnității etc. Vorbind despre tactul pedagogic, este necesar să subliniem că pedagogul trebuie să fie înarmat cu multă răbdare, să dea dovadă de multă stimă și dragoste față de elevi, să caute să cunoască elevii de care răspunde, pentru ca, în felul acesta, să-și aleagă metodele cele mai adecvate.

Buna reușită a muncii pedagogului este asigurată și de felul în care acesta este ajutat de conducerea școlii (internatului) și de întregul consiliu pedagogic.

În acest sens, aș vrea să arăt că în școala noastră se acordă multă atenție muncii pedagogului și pregătirii lui profesionale și ideologice. La începutul fiecărui an școlar se stabilesc sarcini precise pentru fiecare pedagog în parte, atît în ceea ce privește repartizarea pe clase și săli, cît și în ce privește activitatea didactică. Repartizarea pe clase o facem ținînd seama de pregătirea fiecărui pedagog și de experiența lui. La clasele mai mici repartizăm pedagogi cu mai multă experiență și cu mai multă pregătire pedagogică și profesională, știind că elevii acestor clase nu au încă stabilită deprinderea de a studia independent, că aceștia se încadrează în colective noi și într-un nou regim și că trebuie să li se formeze un stereotip dinamic.

La prima ședință cu pedagogii se prelucrează regulamentul de ordine interioară pentru elevii interni, precum și regulamentul de funcționare a pedagogilor (elaborat pe baza regulamentului Ministerului Învățămîntului pentru organizarea și funcționarea școlilor de cultură generală, art. 196—197), care prevăd ca: pedagogul să se preocupe de ridicarea nivelului la învățătură al elevilor, printr-un control permanent asupra executării la timp și în bune condiții a temelor și a lucrărilor pentru a doua zi; să se preocupe de organizarea în mod plăcut și instructiv a timpului liber al elevilor; să contribuie la formarea trăsăturilor morale și de caracter, prin cunoașterea permanentă a preocupărilor elevilor, la dezvoltarea la elevi a dragostei de învățătură, de muncă, a respectului față de bunul obștesc, să dezvolte la elevi spiritul de tovărășie, de cinste, ajutor reciproc etc.; să contribuie la formarea deprinderilor de muncă ordonată, prin asigurarea respectării de către elevi a regimului din internat și din școală; să contribuie la educarea gustului estetic, prin deprinderea elevilor de a avea o ținută ordonată și curată, de a-și curăți și înfrumuseța dormitoarele, dulapurile, sălile de meditație; să contribuie la dezvoltarea armonioasă și sănătoasă a elevilor; să colaboreze permanent cu diriginții și profesorii claselor respective și să țină legătura cu părinții elevilor etc.

Voi încerca, în continuare, să prezint unele aspecte privind felul în care pedagogii din internatul nostru realizează sarcinile de mai sus.

Deși schema și regulamentul de funcționare a internatului nu prevăd aceasta, totuși, în prima ședință se stabilește ca responsabil unul din pedagogi, care să

ținâ permanent legătura cu directorul şi să coordoneze în lipsa acestuia munca celorlalți pedagogi.

Pentru buna reuşită a activității, pentru alegerea metodelor celor mai adecvate, e necesar, în primul rînd, ca pedagogii să caute să cunoască bine colectivul de elevi de care răspunde. Pentru a se uşura procesul de cunoaştere a elevilor, e recomandabil ca acolo unde sînt mai mulți pedagogi, repartizarea elevilor să se facă în mod omogen, pedagogul avînd în grija sa elevi de aceeaşi vîrstă şi din aceeaşi clasă (începînd cu acest an şcolar, experimentăm formarea unor clase cu elevi numai din internat).

Pedagogul are posibilitatea să cunoască bine elevii în cadrul diferitelor activități din internat, activități destul de variate şi cu un caracter deosebit faţă de al celor de la clase.

Cunoaşterea elevilor de către pedagog este uşurată şi de faptul că el se poate informa despre elevi la dirigintele şi profesorii clasei respective şi la părinții acestora.

În felul acesta, am putea spune că pedagogul poate cunoaşte bine pe elevi, cu condiția ca el să aibă pregătirea corespunzătoare, necesară pentru valorificarea observațiilor respective.

Pedagogii de la şcoala noastră obişnuiesc să aibă un caiet personal în care sînt trecuți toți elevii de care răspund; în acest caiet ei îşi notează anumite observații asupra elevilor, culese de ei personal sau din discuțiile purtate cu dirigintele clasei, cu profesorii şi părinții elevilor. Tot în acest caiet, pedagogul are şi însemnări cu privire la situația la învățătură, pe care la sfîrşitul trimestrului o trece amănunțit pentru fiecare obiect în parte. Acest caiet are următoarele părți: în prima parte sînt trecuți elevii în ordine alfabetică, pe clase şi cu rubricile respective privind situația la învățătură, aşa cum se arată în schița de mai jos.

Numele şi prenumele	Cl.	Obiectele de studiu			
		L. romînă	Matematica	Istoria	
Ionescu Gh.	a VIII-a				

OBSERVAȚII: notele se trec în ordinea în care au fost primite.

În partea a doua, se rezervă cîte o pagină pentru fiecare elev, în care pedagogul notează date personale asupra elevului şi observații cu privire la comportarea elevului în internat; în partea a treia, se trec planurile săptămînale şi zilnice.

Cunoscîndu-şi elevii, pedagogul poate interveni în mod pozitiv în educația acestora. De exemplu, pedagogul P.M., fiind sesizat de profesorul — diriginte că unii elevi din clasa a VIII-a nu-şi fac lecțiile, a căutat să observe ce preocupări au aceşti elevi în timpul lor liber şi la meditații. Astfel, a constatat că elevii nu aveau preocupări deosebite, irosindu-şi timpul liber fără un scop precis, iar în timpul meditației simulau că-şi pregătesc lecțiile împreună, dar în schimb ei discutau chestiuni nelegate de lecțiile respective. Pedagogul a căutat să-i împrietenească în primul rînd cu elevi mai sîrguincioşi, punîndu-i să-şi pregătească lecțiile împreună cu aceştia. De asemenea, în cadrul diferitelor acțiuni din internat, a căutat să le dea sarcini comune (erau puşi împreună de serviciu la dormitor, la bucătărie etc.). S-a observat că aceşti elevi au devenit mai preocupați de sar-

cinile lor, iar rezultatele la învățătură au fost mai bune.

Consider că ajutorarea elevilor la învățătură în cadrul internatului trebuie să stea în atenția permanentă a pedagogului. Aceasta se realizează în condițiile cînd pedagogul — așa cum arătam mai sus — caută să cunoască pe fiecare elev în parte, posibilitățile lui de a învăța singur sau în colectiv și dacă elevul este înarmat cu metodica studiului individual.

Noi am căutat ca, pornind de la aceste probleme, să îndrumăm pe pedagogii noștri asupra felului în care e bine să rezolve ajutorarea elevilor la învățătură. Astfel, ei au fost obișnuiți să urmărească zilnic situația la învățătură a elevilor, prin responsabilii cu învățătura din fiecare clasă. Pedagogii confruntă permanent situația nouă cu cea veche din caietul de care am vorbit mai înainte și observă în felul acesta dacă elevul este în progres sau în regres. În felul acesta, cunoscînd situația la învățătură a fiecărui elev în parte, pedagogul poate să-și orienteze atenția și ajutorul asupra acelor elevi, care au rezultate nesatisfăcătoare.

E bine ca, atunci cînd se constată că unii elevi nu obțin note satisfăcătoare, pedagogul să caute să afle cauzele care duc la această situație. Așa, spre exemplu, pedagogul G.A., care răspundea în anul școlar 1960/1961 de clasa a VIII-a, a observat că elevii, deși foarte cuminți în timpul meditațiilor, preocupați în marea lor majoritate de pregătirea lecțiilor, nu reușeau totuși să obțină rezultate bune la învățătură. În urma discuției cu diriginții claselor a VIII-a și cu unii profesori de la aceste clase, precum și în urma dezbaterilor în cadrul cercului de studiu al pedagogilor și al consiliului pedagogic, s-a ajuns la concluzia că rezultatele slabe la învățătură se datoresc în mare măsură faptului că acești elevi nu știu cum să învețe.

Pedagogul, alături de celelalte cadre didactice din școală, a căutat să îndrume în mod temeinic studiul acestor elevi, orientîndu-i asupra ordinei obiectelor la care trebuiau să învețe, asupra felului în care trebuie folosite notițele. S-a observat că notițele acelor elevi de clasa a VIII-a erau de cele mai multe ori scrise neciteț, fapt ce îngreuia procesul învățării de pe aceste notițe și obosea prea mult pe elevi. De aceea, pedagogii au început să îndrumeze pe elevi să învețe mai întîi cu ajutorul manualului, iar după aceea să folosească și notițele din clasă, care puteau astfel să fie descifrate cu mai multă ușurință.

Toate acestea au contribuit la creșterea procentajului elevilor promovați pe trimestrul II din anul școlar 1961/1962, cu 14%.

Asupra elevilor care prezintă o situație slabă la învățătură, pedagogul trebuie să exercite un control mai riguros, în ceea ce privește executarea temelor și însușirea cunoștințelor la obiectele la care au note mici.

Pentru realizarea acestei sarcini, pedagogul verifică elevii după ora de predare a obiectului respectiv sau la sfîrșitul orelor de meditație. La obiectele la care pedagogii noștri nu reușesc să stăpînească materia, ei organizează grupe de studiu din care fac parte elevi buni, care îi ajută pe ceilalți.

De asemenea, în rîndul pedagogilor noștri s-a format tradiția de a se ajuta între ei, în sensul că fiecare dă îndrumări și consultații la acele obiecte la care este mai bine pregătit, făcînd acest lucru și la clasele de care răspund alți pedagogi.

Pe lîngă acestea, pedagogii îndrumează pe elevi să meargă la consultațiile date de profesori în cadrul cabinetelor din școală, consultații ce sînt organizate încă de la începutul anului pentru majoritatea obiectelor de studiu.

Toate acestea au făcut ca rezultatele la învățătură ale elevilor interni să fie mult mai bune decît ale celor externi. Așa, spre exemplu, la sfîrșitul anului școlar 1960/1961, procentajul elevilor promovați din cadrul internatului a fost aproximativ cu 30% mai mare decît al elevilor externi.

*

Educarea elevilor în spiritul colectivismului găsește un teren favorabil atît în procesul de învățămînt, cît și în activitatea în afară de clasă și extrașcolară. În internat, curățenia în dormitoare, în sălile de meditații, punctualitatea la orele de curs și meditații, situația bună la învățătură, sînt cîteva din activitățile ce preocupă atît elevul, cît și colectivul din care el face parte.

O contribuție prețioasă la închegarea colectivului de elevi trebuie să o aducă pedagogii. Ca și școala, internatul oferă multiple posibilități de educare a elevilor în spiritul colectivismului, al prieteniei și tovărășiei, al ajutorului reciproc. Internatul contribuie la dezvoltarea spiritului de responsabilitate față de ceilalți colegi din dormitor sau față de clasa de meditații. De asemenea, formele organizatorice impun elevilor o serie de sarcini, în cadrul cărora sînt puși uneori în situația de a conduce, iar alte ori de a fi conduși. În felul acesta, se realizează ceea ce Makarenko numește „principiul acțiunii paralele".

Pedagogii, alături de ceilalți membri ai colectivului didactic, sînt cei care trebuie să organizeze și să supravegheze desfășurarea activității elevilor, astfel încît să dezvolte la aceștia trăsăturile unui bun membru de colectiv.

În fiecare an, la alegerea comitetului de internat unul din pedagogi (pedagogul responsabil) este ales ca membru în cadrul acestui comitet, unde ajută în permanență la organizarea muncii din internat.

Atît la ședințele de comitet, cît și la adunările generale pe internat, pedagogii participă activ la dezbaterea diferitelor probleme legate de viața elevilor interni. Cu această ocazie, se pun în discuția colectivului elevii care au avut pe parcurs diferite abateri de la regulamentul internatului, precum și cei care s-au evidențiat în diferite sectoare de activitate.

În organizarea diferitelor activități, cum ar fi serviciul la cantină, la dormitoare, la meditații etc., pedagogii observă atitudinea fiecărui elev atît în situația de responsabil, cît și în alte situații. În cadrul meditațiilor, ei organizează forme de întrajutorare între elevi, dezvoltînd în felul acesta sentimentul de tovărășie, de prietenie.

Pedagogii manifestă o exigență egală față de toți elevii din cadrul internatului, imprimîndu-le o atitudine care să contribuie la înlăturarea abaterilor constatate. Pedagogul, fiind un factor educativ principal, poate contribui la crearea opiniei colective, în vederea desfășurării unei activități cît mai rodnice. Prin munca educativă pe care o desfășoară, el poate contribui și la dezvoltarea sentimentului de dragoste și respect față de colectivul din care fac parte elevii din internat.

În cadrul acțiunii de autoservire pedagogii, împreună cu comitetul de internat, adoptă măsuri de păstrare a bunurilor obștești, de păstrare a curățeniei în dormitoare și săli de meditații. La noi, se obișnuiește a se organiza întreceri cu caracter permanent între dormitoare. Întreceri care au ca obiectiv principal întreținerea, curățenia și înfrumusețarea dormitoarelor. Controlul realizării obiectivelor întrecerii este analizat de comitetul de internat, cu colaborarea tuturor responsabililor de dormitoare și a tuturor pedagogilor, care sînt, de asemenea, antrenați în această acțiune, deoarece fiecare dintre ei are un număr de dormitoare de care răspunde în mod permanent.

Aceste întreceri au contribuit mult la dezvoltarea spiritului de responsabilitate colectivă, fiecare elev din dormitor trebuind să-și întreţină, în permanenţă, în cea mai perfectă ordine patul și dulapul. Pe de altă parte, creşte și responsabilitatea elevilor faţă de colectiv, deoarece fiecare elev contribuie la reuşita succesului în întrecere. Datorită acestui fel de a organiza întrecerile, am reuşit să avem dormitoare foarte frumos îngrijite, atît la fete, cît și la băieţi.

În internat s-a creat o opinie sănătoasă prin gazeta satirică, din colectivul căreia face parte și unul din pedagogi, care ajută elevii la alegerea materialului faptic cel mai reprezentativ și le dă sugestii privind aspectul estetic al acestui material. Sînt criticate la această gazetă diferite abateri ale unor elevi și chiar unele situaţii nesatisfăcătoare ale unor grupe întregi de elevi (de pildă, sînt criticaţi elevi care întîrzie la sculare, neglijează curăţenia personală, au atitudini necorespunzătoare faţă de învăţătură etc.).

★

Se ştie că succesul muncii educatorului este determinat de pregătirea acestuia, de cunoştinţele lui profesionale și politico-ideologice.

A. S. Makarenko a subliniat în repetate rînduri că educatorii au sarcina de mare cinste de a crea cadrele necesare pentru construirea vieţii noi. Pentru a rezolva aşa cum trebuie această problemă de cinste și de răspundere, fiecare învăţător și profesor trebuie să-și însuşească măiestria pedagogică.

Sigur că pedagogii nu se pot absolvi de această sarcină și sînt obligaţi ca permanent să-și ridice nivelul profesional, ideologic și politic, pentru că numai în felul acesta vor contribui cu pricepere la educarea viitorului cetăţean al statului nostru socialist.

Pentru a se realiza acest lucru, noi am avut grijă ca fiecare pedagog să fie încadrat în învăţămîntul ideologic al cadrelor didactice, unde are posibilitatea să se înarmeze cu învăţătura marxist-leninistă, să fie la curent cu problemele actuale ale politicii partidului și statului nostru. Paralel cu aceasta, s-a desfăşurat o muncă susţinută de ridicare a nivelului profesional. Aceasta s-a realizat atît prin studiul individual al pedagogilor, cît și prin cercul metodic al pedagogilor, organizat în şcoala noastră. În cadrul acestui cerc sînt tratate o serie de teme axate pe specificul muncii pedagogilor. Aşa, spre exemplu, au fost discutate teme privind felul în care pedagogul trebuie să-și planifice activitatea, să îndrumeze studiul individual al elevilor, să organizeze în mod plăcut și educativ timpul lor liber etc.

Pedagogii au fost instruiţi astfel, încît în cadrul fiecărei săptămîni să existe un plan concret de activitate. În **planul săptămînal** sînt cuprinse unele probleme cu caracter de mai lungă durată, cum ar fi formarea deprinderilor de comportare civilizată la sala de mese, formarea deprinderilor igienico-sanitare și altele.

În plan sînt menţionate unele sarcini care se rezolvă în cadrul strict al unei săptămîni: ajutorarea elevilor la anumite obiecte, controlul dulapurilor etc. Ca un exemplu de plan săptămînal îl putem da pe cel al pedagogului P.M., pe perioada 5—11/XI.1962:

1. Voi controla felul în care elevii se pregătesc pentru teze și îi voi ajuta în acest sens prin folosirea schemelor recapitulative și prin discuţii colective asupra diferitelor teme.

2. Voi urmări în special elevii din clasele a IX-a, care au o situaţie mai slabă la învăţătură și felul cum folosesc ei orele de meditaţii.

3. Voi urmări formarea unor deprinderi igienico-sanitare și voi asista la spălatul de dimineaţă și la toaleta de seară.

Este adevărat că nu întotdeauna pedagogii reușesc să-și propună cele mai urgente sarcini sau uneori prevăd unele sarcini generale, fără o delimitare a sferei activității respective. De exemplu, pedagogul G.A. își propune, printre alte sarcini săptămînale, să țină legătura cu diriginții în vederea rezolvării unor situații dificile, iar la nevoie să se adreseze și direcției cu probleme mai greu de rezolvat. A cuprinde asemenea probleme în plan, înseamnă a încărca în mod artificial planul și a nu preciza obiective ce se impun imediat rezolvate, fără a aștepta ca ele să se întîmple.

De un real folos în munca de zi cu zi a pedagogilor este, așa cum arătam mai sus, cercul metodic, în cadrul căruia sînt discutate diferite aspecte ale muncii din internat. Aceste cercuri se țin sub conducerea directorului de studii care răspunde de munca cu internatul. În cadrul acestui cerc s-au tratat în anul trecut temele: „Educarea disciplinei conștiente la elevii interni"; „Cum trebuie îndrumat studiul individual la elevii interni"; „Educația morală a elevilor din internat"; „Pedagogul și sarcinile privind organizarea timpului liber al elevilor interni". Pentru anul școlar 1962/1963 ne-am propus să dezbatem, printre altele, următoarele teme: „Rolul pedagogului în formarea și consolidarea deprinderilor de muncă la elevi"; „Rolul pedagogului în formarea colectivului de elevi" și altele. Tratarea teoretică a acestor teme, exemplificarea lor cu date din activitatea practică, a contribuit în mare măsură la orientarea profesională a pedagogilor.

În tratarea temelor arătate, pedagogilor li se cere să dea exemple din activitatea personală, fapt ce îl determină să urmărească în timp această problemă. Spre exemplu, discutîndu-se tema „Îndrumarea studiului individual al elevilor din internat", au fost abordate probleme ca folosirea justă a timpului afectat pregătirii lecțiilor pe a doua zi, arătîndu-se că elevii își irosesc uneori timpul de meditație cu preocupări de mică importanță, acordînd pentru pregătirea propriu-zisă un timp foarte scurt. De asemenea, s-a mai discutat cu ce trebuie să înceapă pregătirea lecțiilor, cînd să se efectueze temele scrise etc.

Pedagogii au discutat felul în care să îndrumeze pe elevi, pentru ca aceștia să nu învețe mecanic, scoțîndu-se în evidență importanța folosirii unor scheme pe maculator și a verificării prin exemplificări a celor învățate.

Formele de ajutorare a elevilor la învățătură (ajutorul dat de pedagogi, ajutorul dat de colegi sau de elevii mai mari) se folosesc în așa fel, încît elevul să nu primească totul de-a gata, accentul punîndu-se pe studiul individual al acestuia.

Cu ocazia discutării temei „Folosirea rațională a timpului liber al elevilor din internat", s-a scos în evidență importanța instructiv-educativă a folosirii juste a timpului liber. Pedagogii au înțeles că organizarea activităților din timpul liber nu revine numai școlii, ci și pedagogilor, care sînt datori să se preocupe de felul în care elevii își petrec acest timp. Ei au înțeles, de asemenea, că petrecerea fără rost și nechibzuită a timpului liber dezvoltă la elevi inactivitatea, lenea, pasivitatea.

Au fost scoase în evidență o serie de forme de activitate specifice internatului, în cadrul cărora elevii interni pot să-și petreacă timpul în mod plăcut și instructiv. Astfel, cu această ocazie, s-a stabilit că în timpul liber pedagogul poate iniția discuții organizate cu elevii pe marginea unor teme literare sau a unor filme. Aceste discuții, pentru a fi cît mai atractive, se pot desfășura sub formă de concursuri.

În cadrul clubului se organizează seri literare, concursuri în genul „Cine știe cîștigă", concursul celor mai buni soliști vocali și instrumentali și altele.

Pedagogul este susținătorul principal al organizării acestor activități, ajutînd comitetul de internat în fixarea planului de muncă al activităților cultural-sportive și în organizarea reușită a acestor activități.

Perfecționarea pregătirii profesionale, discutarea în colectiv a situațiilor concrete din internat, contribuie mult la îmbunătățirea stilului de muncă al pedagogilor, la desfășurarea unei munci de calitate, la ridicarea rolului acestora, la nivelul cerințelor pe care le pune în fața fiecărui educator statul nostru democrat-popular.

Prof. *ILIE GHIOROAE*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CONTRIBUȚIA CERCULUI „PRIETENII CĂRȚII ȘI ARTA DRAMATICĂ" LA DEZVOLTAREA DRAGOSTEI FAȚĂ DE LECTURĂ

Dintre instituțiile menite să sprijine școala în educația comunistă a elevilor face parte și Casa Pionierilor, respectiv Palatul Pionierilor. Cercul „Prietenii cărții și arta dramatică" din cadrul acestor instituții urmărește în primul rînd să le dezvolte elevilor interesul pentru lectură, să le trezească dragostea față de cartea beletristică și să le formeze priceperi și deprinderi de lectură independentă, folosind în acest scop mijloace interesante și atractive, care să nu repete activitatea din cadrul lecțiilor sau chiar pe cea desfășurată în afara clasei.

Avînd permanent în vedere acest scop, fiind profesoară la acest cerc la Casa Pionierilor din Oradea, am căutat forme cît mai variate pentru trezirea dragostei față de lectură.

În cadrul cercului activează elevi de la clasa a V-a pînă la a VII-a. Unii dintre ei sînt înscriși încă de acum patru ani, alții sînt noi. De aceea, în fiecare an caut forme noi de organizare a activităților, care să nu-i plictisească pe cei mai vechi înscriși.

O primă metodă pe care o folosesc pentru a trezi interesul copiilor pentru carte este prezentarea cărților sub formă de recenzii, discuții sau expuneri avînd intercalate fragmente din noile cărți apărute sau din acelea ale scriitorilor clasici sărbătoriți în cadrul cercului. Recenziile fie că le prezint eu, fie că le prezintă un elev bun, iar dacă cartea respectivă a fost citită de majoritatea elevilor, atunci ne rezumăm la discuții asupra ei. Aceste discuții, recenzii etc. îi fac să înțeleagă mai bine cuprinsul de idei al cărții, mesajul ei, să înțeleagă just faptele eroilor, precum și calitățile artistice ale cărții. În timpul discuțiilor mă opresc îndelung asupra caracterizării personajelor, insistînd asupra celor pozitive. Astfel, au fost prezentate cărțile: **Mitrea Cocor** și **Baltagul** de M. Sadoveanu, **Povestiri despre Doftana** de M. Novicov, **6 ani cu Lenin** de Ghill, **Adolescenții** de I. Postelnicu, **Muzicuța cu schimbător** de N. Tănase etc. Dintr-o anchetă întreprinsă, am aflat că majoritatea elevilor din cerc au citit aceste cărți, în urma recenzării lor. Pentru a veni în ajutorul copiilor în vederea parcurgerii lecturii extrașcolare prevăzute în programa școlară, în cadrul cercului am prevăzut și discutarea unor cărți care figurează în programă, ca: **Amintiri din copilărie** de I. Creangă, **Basme** de P. Ispirescu, **Fătfrumos din lacrimă** de M. Eminescu, **Povești** de I. Slavici, **Timur și băieții lui** de A. Gaidar, **Zoia și Șura** de Kosmodemianskaia, **Nada Florilor** de M. Sadoveanu, **Uzina vie** de Al. Sahia etc. Tot pentru a stimula citirea cărților prevăzute în programă, am alcătuit grafice pe care le-am afișat în cerc, prin care țin evidența cărților citite din lista respectivă, avînd pe orizontal evidența elevilor, iar pe vertical titlul cărților. La sfîrșitul fiecărui trimestru, organizez un concurs de lectură — ghicitoare din cărțile cerute de programă, anunțînd în prealabil care cărți vor fi citite în trim. I, II etc.

O altă formă eficientă pentru dezvoltarea interesului pentru citit o constituie **dramatizarea unor fragmente din cărți, prezentată cu ocazia unor simpozioane literare, matinee, medalioane.** Astfel, au fost dramatizate: fragmentul „Pupăza din tei", din **Amintiri din copilărie**, de I. Creangă, poezia **Scrisoarea a III-a** de M. Eminescu (întîlnirea dintre Mircea și Baiazid), schițele **Vizita, Un pedagog de școală nouă** și un fragment din **O scrisoare pierdută** de I. L. Caragiale, schița **Bunicul** de B. Delavrancea. În prealabil, au fost caracterizate personajele care trebuiau interpretate, pentru a ști ce trăsături trebuie să li se imprime. Jucînd ei înșiși aceste personaje, trebuind să imprime just trăsăturile caracteristice, elevii au înțeles și au pătruns atît acțiunea cărții pe care au trebuit să o citească în întregime, cît și trăsăturile pe care trebuiau să le exprime. De asemenea li s-a format expresivitatea lecturii și a vorbirii. În urma vizionării dramatizărilor, 25 de elevi din 30 au răspuns la ancheta dată că au citit cărțile din care s-au făcut dramatizări.

Matineele și medalioanele literare organizate cu prilejul aniversării scriitorilor sînt o altă formă atractivă prin care se pot face cunoscute elevilor atît viața, cît și o parte din operă, fapt ce trezește interesul pentru scriitorul respectiv și pentru opera sa. Astfel de manifestări au fost, de pildă: „Bunicul nostru Sadoveanu", „Mihail Eminescu, luceafărul poeziei românești", „Pe vremea lui Caragiale", „I. Creangă ne povestește", „Cezar Petrescu", „T. Arghezi", „Nuvelistul Sahia". Iată programul desfășurării cîtorva dintre ele: La matineul literar „Bunicul nostru Sadoveanu", a fost prezentat întîi diafilmul cu viața și cu opera sa, apoi fragmente din cărțile: **Nada Florilor** și **Baltagul**. După aceea s-a audiat discul „Din Moldova", în lectura autorului, și au fost recitate poeziile: „Lui Sadoveanu" de Victor Tulbure și **Cocostîrcul albastru** de G. Topîrceanu. Urmărind la biblioteca Casei Pionierilor, am văzut că mulți elevi au cerut cărți scrise de Sadoveanu. La matineul închinat poetului M. Eminescu, a fost, de asemenea, prezentat diafilmul cu viața strîns legată de creația poetului, apoi elevii au recitat versuri și au cîntat cîntece pe versurile marelui poet. Totodată, au audiat discul cu versuri de M. Eminescu interpretate de G. Vraca, iar dramatizarea poeziei **Scrisoarea a III-a** s-a făcut tot cu ajutorul discului (povestitorul fiind G. Vraca). Elevilor li s-a trezit astfel interesul de a citi poeziile pe care nu le cunoșteau. Matineul închinat dramaturgului I. L. Caragiale a conținut dramatizările amintite mai sus, urmate de recitarea poeziei **Caragiale** de V. Tulbure și de un concurs de ghicitori literare privind opera marelui dramaturg, iar la cel închinat lui I. Creangă, pe lîngă diafilmul cu viața sa, au fost prezentate și alte diafilme cu basmele: **Punguța cu doi bani, Ivan Turbincă, Povestea porcului** și apoi a fost audiat discul cu un fragment din **Amintiri din copilărie** în lectura lui M. Sadoveanu. Copiii înșiși au jucat apoi „Pupăza din tei". Ei l-au îndrăgit astfel pe marele povestitor, citindu-i opera. Nu există nici un copil înscris la cerc, care să nu fi citit basmele și amintirile sale. La simpozionul literar „Figuri de copii eroi în literatura sovietică" au fost prezentate fragmente din mai multe cărți, fragmentele fiind alese cu grijă, în sensul de a releva faptele de vitejie ale eroilor și trăsăturile lor morale. Aceste cărți au fost: **Tînăra Gardă** de Fadeev, **Fiul Regimentului** de Kataev, **Zoia** și **Șura** de Kosmodemianskaia, **Strada Mezinului** de Lev Kassil, **Timur și băieții lui** de A. Gaidar. Chiar dintre elevii cărora le-am dat să pregătească lectura fragmentelor, mulți nu citiseră cartea în întregime. În urma simpozionului, multora li s-a trezit această dorință.

Și variatele **concursuri literare**, care au darul de a dezvolta dragostea față de lectură, față de cărți și în același timp de a dezvolta deprinderea de muncă și de lectură independentă, sînt una din formele des utilizate în cadrul cercului. Concursurile de recitări închinate Republicii, de recitări din poezia lui T. Arghezi, M. Eminescu, A. Toma, le-au făcut cunoștință elevilor mai îndeaproape cu creația acestor poeți, ei fiind puși în situația de a interpreta poezia, ceea ce presupune înțelegerea adîncă a mesajului ei. Un alt concurs organizat în scopul formării priceperii de a exprima cele citite a fost **concursul intitulat „cel mai bun povestitor"**. Concursul de cititori artistici, pe care îl organizez în fiecare an, are drept scop să formeze elevilor acele deprinderi atît de necesare înțelegerii unui text: de a citi corect, curent, cursiv și expresiv. De un mare succes se bucură în rîndurile elevilor **concursurile „cine știe răspunde"** și **„drumeții veseli"**, care îi pun pe concurenți în situația de a citi bibliografia indicată, iar spectatorilor le trezesc interesul de a citi și ei aceste cărți.

Astfel, am organizat concursuri pe următoarele teme: „Viața și opera lui M. Sadoveanu", „Viața lui I. Creangă oglindită în **Amintiri**", **„Frumusețile patriei în literatură"**. Bibliografia pentru aceste concursuri am dat-o ținînd cont de programa școlară și de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Întrebările, fără a fi prea grele (concursul a fost organizat pentru clasele a VI—VII-a), s-au referit mult la operele scriitorilor, citindu-se chiar fragmente frumoase, interesante, pentru a fi recunoscute. Un alt gen de concursuri literare organizate în cadrul cercului îl constituie **concursurile de lectură-ghicitoare**. Se citesc fragmente din mai multe opere ale unui scriitor și se cere recunoașterea lor, sau se citesc părți în care sînt descrise portrete ale unor eroi, urmînd ca elevii să-i recunoască. O variantă a concursului „cine știe răspunde" este **concursul „pronolit"** (cu 12 rezultate exacte) la care elevii primesc fișe cu 12 întrebări, dintr-o carte. Un astfel de concurs am organizat despre cartea **Timur și băieții lui**. Acest concurs mi-a dovedit dacă elevii citesc atent cartea sau dacă unii sar pasaje, fiind mai superficiali. De aceea, întrebările nu s-au referit atît la conținutul cărții, cît la chestiuni de amănunt. O altă formă a concursului literar este și **concursul de ghicitori literare** privind viața și opera unor scriitori. Astfel de concursuri am organizat despre M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, G. Topîrceanu.

Un mijloc eficient de a trezi interesul elevilor pentru lectură îl constituie **excursiile literare**. Excursiile la Salonta, la muzeul și casa memorială a poetului Arany Janos, apoi la Ciucea-Cluj, la casa poetului O. Goga și de asemenea vizitarea muzeului memorial Ady Endre din oraș au fost pregătite din timp, atît organizatoric, cît și prin prezentarea vieții și operei acestor poeți mai puțin cunoscuți de elevi. În curînd, la Oradea se va deschide muzeul Iosif Vulcan, prilej de a cunoaște viața și activitatea publicistului de a cărui revistă e legată și o parte din activitatea poetului M. Eminescu. **O excursie cu temă literară** am organizat și **în natură**, cu plicuri ascunse, pe care elevii trebuiau să le găsească după săgeți indicatoare, pe un itinerar neanunțat, și care conțineau întrebări dintr-o carte discutată în cerc în prealabil.

Trebuie să amintesc că la aceste acțiuni participă și alți elevi de la școli, nu numai cei înscriși la cerc. Pregătirea acestor manifestări se face în cadrul orelor de cerc.

Vizitarea poligrafiei, organizată în colaborare cu Biblioteca, a fost de asemenea o bună ocazie de a le trezi copiilor respectul față de carte. La concluziile pe care le-am scos, în discuțiile

ce au urmat, le-am arătat cum trebuie să îngrijească cărțile, pentru a respecta munca tipografilor. Într-o zi am organizat o acțiune de reparare a cărților rupte și s-a observat că grija pentru cărți crescuse.

Pentru asigurarea eficienței acestor activități folosesc, după cum am mai arătat, și material audio-vizual: benzi de magnetofon, discuri, diafilme, audierea emisiunii „Prietena noastră cartea", vizionarea spectacolelor prezentate la televizor.

Un ajutor prețios îl oferă, în dezvoltarea dragostei față de lectură, și **vizionarea filmelor** care prezintă anumite opere literare, care au fost transpuse cinematografic. Astfel, tema operei, personajele, pot fi adîncite cu mult succes în urma vizionării filmelor, deoarece pe ecran acțiunea este redată în planuri, în scene, care pot fi puse în lumină după necesitățile dramatice ale operei, scoțîndu-se în evidență momentele nodale ale subiectului. În opera literară, personajele sînt descrise de autor, în timp ce în film ele apar direct în fața spectatorilor, prin interpreții lor. Cunoștințele obținute pe calea filmului, ca și emoțiile simțite, sînt mai vii, mai puternice, mai trainice. Vizionarea unui astfel de film nu trebuie însă să înlocuiască lectura cărții, ci să stimuleze gustul pentru adîncirea înțelegerii ei. În discuțiile purtate, profesorul trebuie să arate în ce măsură filmul respectă adevărul operei și dacă au fost puse în evidență sensul ei social, etic și valoarea artistică. În organizarea vizionării unui film bazat pe o operă literară, se va indica elevilor asupra căror aspecte să-și concentreze atenția și modul în care trebuie să înțeleagă semnificația operei literare.

Discutarea unor filme vizionate în colectiv, ca **Ora H** (după „Muzicuța cu schimbător" de N. Tănase), **Aventurile lui Huckleberry Finn, Călătoriile lui Guliver, De la Apenini la Anzi (Cuore)** etc., a trezit elevilor interesul de a adînci lectura acestor cărți. Din ancheta întreprinsă am aflat că elevii au citit sau au recitit aceste cărți, după vizionare. Tot dintr-o anchetă întreprinsă la clasele mari ale Școlii medii nr. 2 din Oradea, am aflat că elevii au citit următoarele cărți după vizionarea unor filme: **Omul amfibie, O viață, Mizerabilii, Mănăstirea din Parma, Război și pace, Învierea, Setea** etc.

În activitatea cercului folosesc mult **jocuri literare**, pe cît de distractive, pe atît de instructive: „recunoașteți eroul?" „lanțul" (povestire în lanț), „descoperă eroii" (amestecarea eroilor mai multor cărți) etc. **La gazeta de perete** a cercului, pe lîngă articolele cu impresii despre cărți, recenzii, apar și coperțile și titlurile cărților noi. De asemenea, elevii au întotdeauna un îndreptar cu cărțile pe care le recomand să le citească, prin listele afișate. Vitrina cu cărți, asupra căreia elevii se opresc îndelung, este legată fie de sărbătorirea unor scriitori, fie de ultimele noutăți literare sau de tematici ca: Grevele muncitorilor oglindite în literatură; natura patriei în literatură; lupta comuniștilor oglindită în unele lucrări literare etc.

O altă formă pe care o utilizez în scopul dezvoltării dragostei față de lectură este **Carnavalul cărților**, organizat de obicei în vacanța de iarnă. Elevii se îmbracă în diferite costume reprezentînd eroi din cărți. Ceilalți trebuie să ghicească, pe rînd, după costumele, gesturile sau discuțiile dintre eroi, ce personaj și din ce carte reprezintă fiecare. O strînsă legătură mențin cu profesorii de limba romînă din școli, prin cercurile pedagogice și prin participarea lor la activitățile organizate la Casa Pionierilor. Uneori chiar profesorii îmi cer să discut o carte sau alta cu elevii sau îmi propun desfășurarea unor activități care îi ajută în predarea literaturii.

Prof. *AURORA ARDELEANU*
Casa Pionierilor-Oradea

DE PESTE HOTARE

PREOCUPĂRILE ACTUALE ALE ȘTIINȚEI PEDAGOGICE SOVIETICE

La începutul acestui an, o delegație a Ministerului Învățământului din țara noastră a vizitat instituții de învățământ și de educație din Uniunea Sovietică, urmărind un cerc larg de probleme.

În fața școlii sovietice stau sarcini grandioase, puse de construcția desfășurată a comunismului. În realizarea lor, școala, profesorii sovietici primesc un mare ajutor din partea științei pedagogice, al cărei obiectiv constă în rezolvarea problemelor ridicate de practica instruirii și educației.

Călăuzită de hotărîrile Congresului al XXII-lea al P.C.U.S., știința pedagogică sovietică și-a orientat preocupările spre dezvăluirea legilor educației comuniste a tinerei generații, spre elaborarea conținutului, metodelor și formelor organizatorice ale învățământului de cultură generală, politehnic și profesional, în școlile de toate gradele, spre fundamentarea bazelor pedagogice ale educației sociale a copiilor și tineretului, spre elaborarea problemelor dezvoltării viitoare a învățământului public. Eforturile științei pedagogice sînt îndreptate astfel, atît asupra rezolvării problemelor actuale ale reorganizării școlii, cît și asupra sarcinilor ei de perspectivă.

Ridicarea continuă a nivelului muncii instructiv-educative în școli, îmbunătățirea conținutului învățământului și a metodelor de predare, continuă să fie un obiectiv principal al cercetărilor pedagogice. În rezolvarea acestei probleme un loc însemnat este acordat școlii elementare — primelor patru clase — în cadrul cărora se pun bazele învățământului de cultură generală. Se poartă discuții largi cu privire la structura școlii elementare și, în special, la locul pe care trebuie să-l ocupe clasa a IV-a și la modificarea sistemului de predare în această clasă. Pedagogii sovietici consideră că extinderea la clasa a IV-a a predării pe specialități, includerea acestei clase în sistemul pe care-l constituie în prezent clasele V—VIII, ar contribui mult la ridicarea nivelului muncii instructiv-educative în școala de 8 ani.

Academia de științe pedagogice examinează în același timp problema ridicării nivelului învățământului la clasele I—IV, luînd în acest scop în considerație posibilitățile sporite pe care le au azi elevii de a-și însuși cunoștințele, datorită noilor condiții în care ei trăiesc și se dezvoltă. O serie de experiențe organizate de cercetătorii Academiei au arătat că este posibil să se introducă în clasele I—IV unele sisteme de noțiuni științifice moderne, unele noțiuni de geometrie și de algebră.

În strînsă legătură cu organizarea și conținutul învățământului la clasele I—IV, se examinează și problema vîrstei la care trebuie să fie școlarizați copiii. În acest scop, Institutul de științe pedagogice din R.S.S. Ucraina experimentează în cîteva școli școlarizarea de la vîrsta de 6 ani.

Pedagogii sovietici socotesc că ridicarea continuă a eficienței învățămîntului este posibilă numai pe baza perfecționării metodelor de predare, a folosirii mijloacelor didactice noi, moderne și a măririi eficienței lecției. Mulți dintre ei consideră că structura unică tradițională a lecției, încetățenită de ani de zile, a frînat inițiativa creatoare a învățătorilor și profesorilor, a dus la sărăcirea metodelor și procedeelor didactice. Adevărul acesta este confirmat de experiențele pedagogilor din regiunea Lipețk în legătură cu îmbunătățirea structurii lecției, — încît aceasta să ofere posibilități cît mai largi pentru o participare intensă și conștientă a elevilor la activitățile desfășurate pe toată durata orei de curs, pentru dezvoltarea deprinderilor lor de muncă independentă —, de experiențele cadrelor didactice din Rostov pe Don și din Cazan, în legătură cu ridicarea calității cunoștințelor însușite de elevi și cu asigurarea promovării tuturor elevilor, cît și de numeroase alte inițiative și experiențe valoroase ale colectivelor pedagogice din școli. Cercetătorii Academiei de științe pedagogice și ai institutelor pedagogice urmăresc îndeaproape astfel de experiențe, le încurajează dezvoltarea, deoarece ele reprezintă noul în viața școlii. Studiate și generalizate de știința pedagogică, aceste experiențe contribuie la educația comunistă a tineretului, la îmbogățirea activității educative cu noi teze și concluzii.

Ridicarea calității lecției și, prin aceasta, a nivelului de cunoștințe al elevilor a dus la noi forme de organizare a activității instructiv-educative. Una dintre acestea, larg răspîndită în practica școlilor sovietice, este organizarea lecțiilor pe cabinete. În majoritatea școlilor pe care le-a vizitat delegația noastră, lecțiile sînt organizate în acest mod. Școlile dispun de săli special amenajate pentru predarea fiecărui obiect de învățămînt, înzestrate cu un bogat material didactic. Însuși climatul, atmosfera proprie unor astfel de săli, sporesc atenția și interesul elevilor pentru studiul obiectului de învățămînt respectiv. În cabinete este acumulată, sub diferite forme — articole, studii, însemnări, planuri de lecții, referate — experiența pozitivă a cadrelor didactice, care se îmbogățește nu numai de la an la an, dar chiar cu fiecare nouă lecție predată. Există suficiente argumente de ordin psihologic și pedagogic pentru susținerea acestui sistem de organizare a lecțiilor, iar experiența școlii sovietice îi confirmă valoarea incontestabilă.

Dezvoltarea sistemului educației sociale a copiilor este, de asemenea, una din problemele care stau în prezent în atenția Academiei de științe pedagogice. În acest scop, cercetătorii institutelor Academiei studiază îndeaproape experiența școlilor-internat și cu zi prelungită, elaborează recomandări în legătură cu organizarea rațională a sistemului de educație socială a copiilor și tineretului, studiază bazele metodologice și pedagogice ale dezvoltării instituțiilor de educație socială.

Școlile-internat și mai ales școlile cu ziua prelungită sînt noi instituții instructiv-educative, chemate să asigure înfăptuirea sarcinilor care stau în fața școlii în perioada construcției desfășurate a comunismului. Stabilirea regimului de muncă și de odihnă al elevilor în aceste școli, cercetarea condițiilor pe care le oferă ele pentru educația elevilor, pentru închegarea colectivului de elevi, pentru organizarea timpului liber al acestora, stabilirea sarcinilor ce revin educatorilor din școlile-internat și din școlile cu zi prelungită sînt probleme care stau în atenția muncii de cercetare pedagogică, la care ea dă răspunsuri printr-o serie de lucrări și studii valoroase.

Congresul al XXII-lea al P.C.U.S. a subliniat că esența educației comuniste este pregătirea omului pentru munca productivă. Omul se călește prin muncă și,

ca atare, el trebuie educat de la cea mai fragedă vîrstă în spiritul dragostei şi al respectului pentru muncă. Tocmai de aceea, ideea de bază care străbate grandioasa operă de reorganizare şi transformare a şcolii sovietice constă în întărirea legăturii şcolii cu munca productivă, cu practica construcţiei comuniste, cu viaţa.

Ca rezultat al unei activităţi perseverente, în care iniţiativa creatoare a zecilor de mii de cadre didactice s-a împletit strîns cu cercetarea ştiinţifică, cu numeroase şi variate experienţe, ştiinţa pedagogică a conturat sistemul privitor la conţinutul şi căile educaţiei prin muncă a elevilor, la legarea şcolii de practică, de producţie. Acest sistem, construit pe o bază ştiinţifică, îşi confirmă în prezent în practică marea sa valoare didactico-educativă, făcînd pe deplin posibilă dezvoltarea multilaterală a tineretului, pregătirea lui temeinică pentru viaţă. Munca, sub toate aspectele ei multiple, a intrat adînc în viaţa şcolii sovietice şi puternica ei influenţă educativă se face simţită în toate sectoarele activităţii şcolare.

În vizitele făcute în şcoli şi în întreprinderi, delegaţia noastră a avut posibilitatea să constate cum se aplică în practică sarcinile îmbinării învăţămîntului cu producţia, cum se înfăptuiesc ele în şcoală, în activitatea de fiecare zi.

Şcolile de 8 ani dispun de ateliere de tîmplărie, lăcătuşărie şi electrotehnică pentru băieţi, ca şi de săli dotate cu maşini de cusut, cu maşini de gătit şi cu veselă de bucătărie pentru fete.

Ideea care stă la baza lucrărilor practice de atelier — ideea care, de altfel, orientează întreaga activitate a şcolii sovietice — este aceea ca elevii să se pregătească pentru muncă, participînd în mod activ, după puterile lor, la sporirea bunurilor materiale ale societăţii, încît munca lor să aibă o valoare şi o utilitate socială. Elevii construiesc în ateliere diferite sortimente de material didactic, dulapuri pentru păstrarea acestuia, mobilier pentru grădiniţele de copii, repară şi întreţin mobilierul din clasă şi din şcoală, execută comenzi primite de la întreprinderi ş.a. De exemplu, vizitînd şcoala-internat din Bucea, regiunea Kiev, am aflat că elevii lucrau la o comandă de scaune, pentru fabrica de mobile care patronează şcoala.

Elevele primesc o pregătire practică în domeniul croitoriei, al gospodăriei, al menajului. Ele învaţă să confecţioneze obiecte de lenjerie, atît pentru copii, cît şi pentru adulţi, să gătească etc.

Educaţia prin muncă şi pentru muncă a elevilor din şcoala de 8 ani este întregită şi susţinută prin variate activităţi cu caracter patriotic. În cadrul acestora, elevii participă la curăţenia clasei, la plantarea şi la îngrijirea pomilor, fac de serviciu în şcoală, la cantină, la bufet, iau parte la curăţenia curţii, a şcolii, a terenurilor sportive ş.a. Munca de autoservire — după cum subliniază pedagogii sovietici — aduce o mare contribuţie la formarea unor deprinderi menite să-i ajute pe elevi în diversele împrejurări ale vieţii.

Complexul acţiunilor pe care le desfăşoară şcoala de 8 ani în Uniunea Sovietică are drept ţel pregătirea tineretului la nivelul cerinţelor pe care le pune viaţa, dezvoltarea aptitudinilor creatoare, insuflarea dragostei faţă de tehnică, dezvoltarea interesului tineretului de a învăţa să cerceteze, să descopere, să inventeze. În instituţiile de învăţămînt şi educaţie există o întreagă varietate de forme şi mijloace care vin în întîmpinarea intereselor şi înclinaţiilor elevilor şi care le oferă depline posibilităţi de a-şi afirma şi dezvolta aptitudinile creatoare în diversele domenii ale tehnicii. În şcoli, în casele şi palatele pionierilor, în cadrul cluburilor din întreprinderi sînt organizate numeroase cercuri cu caracter tehnic, frecventate de milioane de elevi.

Un mare număr de elevi frecventează staţiunile tinerilor tehnicieni şi ale tinerilor naturalişti — adevărate laboratoare — unde ei experimentează, cercetează şi îşi dezvoltă puterile de creaţie. O deosebită contribuţie aduc în această privinţă diferitele concursuri pe teme cu caracter tehnic. Bunăoară, la concursul organizat anul trecut în R.S.F.S.R., concurs care s-a desfăşurat sub chemarea: „Tineri tehnicieni pentru patrie", au participat sute de mii de elevi. Ei au confecţionat mii de aparate didactice: releuri sonore, aparate de emisiune pe unde scurte, generatoare de înaltă frecvenţă, ceasuri de control etc.

În şcolile medii ale Uniunii Sovietice, îmbinarea învăţămîntului cu producţia are ca scop să asigure elevilor, pe lîngă un ridicat nivel de cultură generală şi politehnic, şi pregătirea într-o profesie care să le permită să se încadreze, după absolvirea şcolii, într-o muncă utilă societăţii. Realizarea acestui scop a cerut transformări structurale adînci, atît în organizarea şcolii, cît şi în conţinutul său. Aceste schimbări de structură au pus în faţa ştiinţei pedagogice o serie de probleme la care trebuia să dea răspuns, pentru a orienta activitatea practică a şcolii, a cadrelor didactice. De pildă, era necesar, în primul rînd, să se studieze şi să se stabilească timpul care trebuie afectat pentru a realiza pregătirea elevilor în vederea obţinerii unei calificări. În al doilea rînd, avînd în vedere o serie de factori sociali, economici şi pedagogici, trebuiau stabilite conţinutul acestei pregătiri şi formele organizatorice prin care ea se realizează. Desfăşurînd o serie de cercetări şi experimente, ştiinţa pedagogică sovietică a putut rezolva în mod judicios aceste probleme. Astfel, pentru instruirea practică a elevilor din şcoala medie se acordă 1/3 din totalul timpului de studiu, adică două zile pe săptămînă. În aceste zile, elevii studiază obiecte de cultură tehnică — incluse în ciclul „bazele producţiei", care cuprinde un curs privitor la maşini şi altul de electrotehnică — şi efectuează practica în producţie la specialitatea respectivă. Pentru specialităţile din domeniul producţiei industriale practica se desfăşoară fie în ateliere organizate în şcoli, fie în ateliere organizate în cadrul întreprinderilor, denumite secţii didactice. În cadrul acestor ateliere elevii lucrează pe baza unui plan de producţie, respectînd toate normele tehnice şi de organizare a muncii care se aplică în întreprinderi. Există astfel în unele ateliere chiar secţii de control tehnic, formate din elevi, care recepţionează piesele lucrate.

Pentru instruirea practică a elevilor, şcolile primesc din partea întreprinderilor ce le patronează un ajutor larg şi multilateral. Întreprinderile amenajează atelierele de producţie, le înzestrează cu utilajul necesar, le aprovizionează cu materie primă, repartizează cadre de ingineri, tehnicieni şi maiştri care predau obiectele tehnice şi conduc activitatea practică a elevilor.

Elevii efectuează practica în atelier în clasa a IX-a şi în primul trimestru din clasa a X-a, apoi, sînt repartizaţi în producţie pe lîngă muncitori, îndeplinind aceeaşi normă. Astfel, după ce au dobîndit în cadrul atelierelor o pregătire temeinică pentru muncă, ei intră în producţia propriu-zisă.

În agricultură, forma de organizare a practicii elevilor este brigada de producţie. Elevii îşi însuşesc anumite profesiuni agricole, învaţă să folosească maşinile agricole ce le sînt puse la dispoziţie de către colhozuri şi sovhozuri.

În afară de industrie şi agricultură, pregătirea practică a elevilor se face şi în alte domenii, dintre cele mai variate: comerţ, deservirea populaţiei, instituţii culturale, asigurîndu-se astfel cadre pentru diverse sectoare ale vieţii economice şi culturale.

In acest fel elevii învaţă să devină comunişti — aşa cum spunea Lenin — legînd fiecare pas al instruirii, al educării şi învăţămîntului, de lupta oamenilor muncii pentru construirea comunismului.

Pedagogii sovietici se preocupă îndeaproape ca, o dată cu instruirea practică a elevilor, să se ridice permanent nivelul lor de cultură generală şi, în acelaşi timp, să se asigure pregătirea lor profesională la nivelul modern al tehnicii şi tehnologiei moderne. În legătură cu aceasta, în rîndurile pedagogilor sovietici se fac auzite opinii privitoare la organizarea învăţămîntului din clasele IX—XI pe cîteva secţii, ceea ce ar contribui la o mai bună pregătire a elevilor într-un domeniu sau altul. Un asemenea sistem diferenţiat se experimentează în cîteva şcoli din Moscova, Riga, Baku şi Kiev, în care funcţionează patru secţii: de fizică tehnică, de chimie tehnică, de agrobiologie şi umanistă. Pînă în prezent încă nu s-au tras concluzii în legătură cu acest experiment.

Privirea în viitor — trăsătură distinctivă a ştiinţei bazate pe învăţătura marxist-leninistă — caracterizează şi ştiinţa pedagogică sovietică.

După cum se ştie, pînă în anul 1970, în Uniunea Sovietică se va desăvîrşi învăţămîntul general de 11 ani. În legătură cu aceasta, Academia de ştiinţe pedagogice se preocupă de stabilirea contingentelor de elevi şi a reţelei de şcoli medii necesare pentru realizarea învăţămîntului mediu general obligatoriu, de elaborarea bazelor ştiinţifice şi organizatorice ale acestui învăţămînt.

Totodată, pedagogii sovietici caută de pe acum să vadă direcţia în care se va dezvolta şcoala după anul 1970, adică după înfăptuirea învăţămîntului mediu general. În acest scop, se efectuează cercetări şi experimentări pentru lămurirea unui complex de probleme privind vîrsta la care pot fi şcolarizaţi copiii, continuitatea în munca instituţiilor preşcolare şi a claselor elementare, structura cea mai judicioasă a zilei de şcoală, pentru a se asigura alternarea raţională a muncii intelectuale cu cea fizică, structura săptămînii de şcoală, în condiţiile în care toţi membrii societăţii comuniste vor trece la săptămîna de lucru de 5 zile etc.

Tematica de studii şi cercetări a Academiei de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R., cît şi a Institutului de ştiinţe pedagogice din R. S. S. Ucraina este bogată şi cuprinzătoare. Nu există sarcină sau problemă care se ridică în faţa şcolii sovietice care să nu fie cuprinse în planul de studii şi de lucrări ale ştiinţei pedagogice în perioada septenalului. Pe lîngă problemele amintite, se includ multe alte teme de mare importanţă pentru teoria şi practica educaţiei, cum sînt: perfecţionarea formelor de organizare a învăţămîntului, dezvoltarea relaţiilor comuniste şi formarea omului nou, educaţia morală bazată pe principiile codului moral al construirii comunismului, elaborarea bazelor filozofice şi pedagogice ale moralităţii, dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor individuale, a înclinaţiilor şi talentelor personalităţii umane, îmbinarea instruirii cu munca practică, ca mijloc de dezvoltare multilaterală, educarea atitudinii comuniste faţă de muncă, evitarea supraîncărcării fizice şi intelectuale a elevilor, luînd în consideraţie particularităţile de vîrstă, de sex şi psihologice ale elevilor, folosirea cît mai activă a posibilităţilor educative ale colectivului de copii, ale organizaţiei de pionieri şi de comsomol, educaţia ateistă în şcoală, elaborarea tezelor educaţiei estetice a tinerei generaţii pentru toate verigile muncii instructiv-educative în şcoală, în instituţiile preşcolare şi extraşcolare etc. De asemenea, o serie de studii şi de cercetări se referă la fundamentarea ştiinţifică a pedagogiei, la metodologia ei, la locul pe care-l ocupă în sistemul ştiinţelor, la elaborarea unor studii de pedagogie comparată.

In realizarea acestor studii şi cercetări sînt concentrate toate forţele pedagogice. Alături de Academia de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R., care numără aproape 700 de cercetători, în fiecare republică unională există cîte un Institut de ştiinţe pedagogice, iar pe întreaga Uniune peste 200 de Institute pedagogice de învăţămînt superior, cu numeroase catedre de pedagogie, psihologie, metodică. Toate aceste foruri ştiinţifice, cu o largă reţea de şcoli de bază şi experimentale, cu numeroşi colaboratori din şcoli şi din alte instituţii educative, îşi unesc eforturile pentru a da răspuns la problemele pe care le ridică practica instruirii şi educaţiei în perioada construcţiei desfăşurate a comunismului.

EUGEN BLIDEANU

CONGRESUL MONDIAL DE LA ROMA „ALFABETUL ŞI SOCIETATEA"

Din iniţiativa organizaţiei italiene „Uniunea naţională pentru lupta împotriva analfabetismului", în zilele de 24—29 septembrie 1962 a avut loc, la Roma, Congresul „Alfabetul şi societatea". El şi-a desfăşurat lucrările sub auspiciile UNESCO, în colaborare cu Ministerul Instrucţiei Publice din Italia. Autorităţile italiene au acordat acestui congres o importanţă deosebită.

La congres au participat delegaţi din peste 60 de ţări, printre care: Arabia Saudită, Austria, Brazilia, Cipru, Cuba, Franţa, India, Indonezia, Irak, Italia, R.S.F. Iugoslavia, Mexic, Republica Dominicană, R.P. Romînă, S.U.A., Tunisia, R.P. Ungară, U.R.S.S., Venezuela ş.a. De asemenea, au participat reprezentanţi ai unor asociaţii şi organizaţii internaţionale.

Lucrările congresului s-au desfăşurat în cadrul a trei comisii, avînd următoarea tematică:

I. Motive şi obiective
II. Organizarea şi legislaţia
III. Metode.

Tov. prof. univ. Ilie Popa, conducătorul delegaţiei romîne, a fost ales preşedinte al comisiei I.

În şedinţele plenare au fost prezentate o serie de referate pe marginea cărora au luat cuvîntul personalităţi italiene şi străine de seamă, ca: Vincenzo Arangio-Ruiz, vicepreşedintele Academiei dei Lincei (Preşedintele Comitetului de organizare al Congresului), prof. Anna Lorenzetto (vicepreşedinte al Comitetului de organizare), John B. Bowers, director al educaţiei adulţilor la UNESCO, prof. Luigi Volpicelli, directorul Institutului de pedagogie al Universităţii din Roma, prof. Nazareno Padellaro, preşedintele Centrului european de educaţie, prof. Ross D. Waller, de la Universitatea din Manchester, delegatul sovietic — G. Serdioutshenko (director al Institutului popoarelor asiatice), Mushtaq Ahmed (delegatul Indiei) ş.a. În referatele prezentate s-a subliniat că numărul total al analfabeţilor se menţine încă la circa 700 milioane de persoane, ceea ce înseamnă că jumătate din populaţia adultă a globului aparţine acestei categorii. Procentul cel mai mare de analfabeţi se află în ţările coloniale şi în cele care şi-au cîştigat recent independenţa. De asemenea, un număr destul de mare de analfabeţi se află în ţările Americii Latine.

Deşi nu s-au dat exemple concrete, pentru toţi participanţii la Congres a fost evident că aliatul de bază al analfabetismului a fost şi continuă să fie colonialismul, că lui i se alătură toate celelalte forme de exploatare capita-

listă. Delegaţia Cubei, formată din şase persoane, printre care: specialişti în problemele alfabetizării şi muncitori alfabetizaţi — care au arătat ce a însemnat pentru ei ştiinţa de carte — a adus o contribuţie importanta bunei desfăşurări a lucrărilor.

Din majoritatea referatelor a reieşit, că specialiştii, consideră, în unanimitate, alfabetizarea ca un proces care nu se limitează la învăţarea citirii şi a scrierii; ea poate asigura în acelaşi timp un nivel de viaţă material şi cultural mai ridicat pentru individ şi un progres mai rapid pentru societate.

In cadrul comisiilor, lucrările s-au desfăşurat în felul următor:

Comisia I, care a dezbătut motivele şi obiectivele alfabetizării, a subliniat, pe de o parte, caracterul voluntar şi dependenţa acestei acţiuni de interesul persoanei care doreşte să se instruiască, iar pe de alta, necesitatea ca la lupta împotriva analfabetismului să participe cît mai multe personalităţi şi instituţii. O serie de participanţi au arătat în cuvîntul lor că alfabetizarea trebuie privită ca expresie a dreptăţii şi egalităţii între oameni. Rolul ei în dezvoltarea personalităţii este deosebit de important. Alfabetizarea devine un sprijin de seamă pentru orientarea politică şi ideologică a persoanei, pentru calificarea profesională a acesteia, cît şi pentru dezvoltarea democratică, economică şi socială a diferitelor ţări.

Delegaţia ţării noastre a expus un referat prin care a adus la cunoştinţa participanţilor modul în care s-a lucrat şi realizările obţinute de R.P.R. în lupta împotriva analfabetismului. In referat s-a subliniat că, datorită condiţiilor asigurate de către regimul democrat-popular, numărul analfabeţilor a scăzut vertiginos faţă de situaţia existentă anterior (el nu depăşeşte acum 1% din populaţia ţării în vîrstă de 8—55 ani). Au fost citate apoi exemple referitoare la dezvoltarea generală a învăţămîntului din R.P.R., la dezvoltarea nivelului cultural al populaţiei şi la mijloacele instructiv-educative puse la dispoziţia întregului popor: biblioteci, cămine culturale, universităţi populare ş.a.

Comisia, în concluzii, a definit esenţa analfabetismului şi a arătat care sînt căile lichidării lui. In acest sens s-a menţionat în special rolul statului, al diferitelor organizaţii şi persoane în realizarea acestei măreţe acţiuni.

Comisia a II-a a abordat problemele organizatorice ale luptei împotriva analfabetismului: structura instituţiilor de alfabetizare, mijloacele financiare şi repartizarea diferitelor responsabilităţi. Discuţiile au constituit un bun prilej pentru realizarea unui larg schimb de experienţă între specialişti din ţări cu diferite orînduiri sociale şi niveluri de dezvoltare economică. In vederea lichidării analfabetismului au fost menţionate: rolul organelor administrative; formele de luptă împotriva analfabetismului; contribuţia instituţiilor de învăţămînt, mijloacele de care trebuie să dispună aceste instituţii; necesarul de cadre didactice pentru alfabetizare; durata campaniei de alfabetizare; folosirea experienţei ţărilor care au rezolvat deja această problemă (de ex. experienţa Uniunii Sovietice); asistenţa tehnică internaţională, la nivelul progresului actual al ştiinţei şi culturii etc.

Delegaţia R.P.R. a prezentat o rezoluţie în care s-a arătat că alfabetizarea poate fi garantată în întreaga lume numai dacă se asigură un climat general de pace şi dezarmarea generală şi totală. Această rezoluţie, întîmpinînd rezistenţa principalelor state capitaliste şi îndeosebi a S.U.A., nu a fost aprobată şi a rămas să fie supusă discuţiei în Adunarea generală a Congresului.

In concluziile generale ale Comisiei a II-a, a fost subliniată „datoria fiecărui guvern de a crea condiţiile necesare (financiare şi administrative adecvate), pen-

tru a asigura în bune condiţii desfăşurarea alfabetizării".

Comisia a III-a a dezbătut următoarele probleme: metodele de învăţămînt şi materialul didactic; durata cursurilor alfabetizării; utilizarea unor argumente psihologice, economice şi culturale ca mijloace de convingere pentru participarea la lecţii a neştiutorilor de carte; continua preocupare faţă de aceste persoane, nu numai în perioada alfabetizării, dar şi după absolvirea cursurilor. Delegatul Mexicului a propus, ca fiecare ţară care mai are încă analfabeţi să proclame o zi din an — zi de luptă împotriva analfabetismului —, iar în vederea acestei zile să se pregătească emisiuni de timbre speciale, conferinţe, să se facă propagandă cu ajutorul presei şi al radioteleviziunii, precum şi cu ajutorul altor mijloace şi acţiuni. Delegaţii şi-au exprimat acordul cu această propunere, menţionînd doar că ziua de luptă împotriva analfabetismului nu va putea fi aceeaşi pentru toate ţările, deoarece la cursurile de alfabetizare se ţine seama de condiţiile specifice ale diferitelor state, de perioadele de desfăşurare a lecţiilor ş.a. Probleme importante au ridicat de asemenea delegaţiile Cubei, Angliei, Italiei, Iugoslaviei şi altele. Pe baza experienţei teoretice şi practice acumulate de R.P.R., membrii delegaţiei noastre au participat activ la discuţii. Cei prezenţi au urmărit cu interes cele expuse, iar cu ocazia participării la discuţii, delegaţii Indiei, Mexicului şi Cubei s-au referit la experienţa pozitivă obţinută de ţara noastră în dezvoltarea învăţămîntului.

Concluziile au fost axate pe rezoluţia Adunării generale a O.N.U. din noiembrie-decembrie 1961, care a subliniat „necesitatea urgentă de lichidare a analfabetismului", pe baza ajutorului ce urmează să fie acordat de către guverne, organizaţii neguvernamentale şi organe internaţionale.

Ca şi în celelalte comisii ale Congresului şi această comisie a scos în evidenţă faptul că alfabetizarea neştiutorilor de carte are un mare rol şi îşi aduce contribuţia la dezvoltarea economică şi tehnică a ţărilor.

Membrii acestei comisii au votat o rezoluţie propusă de delegaţia franceză, prin care se recomandă tuturor ţărilor să folosească emisiunile de televiziune în scopul alfabetizării şi difuzării programelor educative pentru adulţi.

Adunarea generală a Congresului a aprobat hotărîrile celor trei comisii.

A fost supusă apoi discuţiilor rezoluţia propusă de delegaţia R.P.R., cu următorul conţinut: „Delegaţia romînă consideră că acţiunea pentru lichidarea analfabetismului ar avea o reală eficacitate, dacă s-ar desfăşura într-un climat de pace şi de înţelegere generală între popoare. Într-un asemenea climat s-ar elibera fondurile necesare pentru această acţiune măreaţă şi pentru multe altele. Tocmai de aceea delegaţia noastră a propus să se recomande guvernelor de a face tot ceea ce depinde de ele, pentru a crea un astfel de climat şi acele posibilităţi care să permită ca marile cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii să fie puse exclusiv în serviciul umanităţii".

Rezoluţia delegaţiei noastre a fost sprijinită de delegaţia U.R.S.S., de reprezentanţii ţărilor arabe, de delegaţia Laosului şi de alte delegaţii; trecîndu-se la vot, a fost aprobată în unanimitate. Adunarea generală a aprobat, de asemenea, propunerea delegaţiei U.R.S.S., „de a se recomanda ca UNESCO să se preocupe de organizarea unui grup de oameni de ştiinţă din diferite ţări, care să ajute popoarele în curs de dezvoltare să-şi alcătuiască un nou alfabet sau să aducă schimbările necesare celui existent". Această iniţiativă va sprijini popoarele din ţările slab dezvoltate să-şi formeze o scriere proprie, adecvată limbii pe care o vorbesc.

Privitor la această problemă, s-au purtat discuţii interesante în legătură cu

limbile care trebuie folosite pentru lichidarea analfabetismului, cît şi în legătură cu însuşirea lor de către copii, începînd cu vîrsta de 5, 6, 7 ani. De exemplu, în această problemă delegaţia spaniolă a susţinut teza folosirii a două limbi: prima, cea naţională, iar cea de-a doua, — o limbă de largă circulaţie. Înţelegînd că există perspectiva ca a doua limbă să devină instrumentul menţinerii colonialismului într-o formă deghizată, delegaţia Cubei, printr-un amendament, a adus argumente în favoarea folosirii unei singure limbi — cea maternă. Datorită modului just cum a fost pusă problema de către delegaţia Cubei, rezoluţia spaniolă a căzut.

Cu ocazia acestui Congres s-a organizat (în acelaşi local — „Palazzo del Lavoro") o expoziţie cu caracter documentar. Diferite ţări, printre care: Brazilia, Cuba, Italia, Mexicul, Venezuela ş.a. au prezentat exponate şi lucrări privind alfabetizarea şi popularizarea luptei împotriva analfabetismului; exponatele R. P. R. au fost printre cele mai reuşite.

Pe baza documentelor primului Congres mondial „Alfabetul şi societatea", UNESCO va alcătui un raport care va servi discuţiilor pe această temă, în cadrul Adunării generale a ONU din septembrie 1963. Experienţa acumulată la Congres de către participanţi face parte din rîndul exemplelor pozitive de colaborare internaţională şi de întrecere paşnică între ţări cu orînduiri sociale diferite.

CONSTANTIN PUFAN

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

CONTRIBUŢII LA TEORIA ÎNVĂŢĂRII

Sarcinile actuale ale şcolii pun în faţa activităţii de cercetare noi probleme. Una din cele mai importante probleme se referă la ridicarea eficienţei procesului de învăţămînt, la înţelegerea şi însuşirea bazelor ştiinţei contemporane de către elevi.

Premisa teoretică de la care s-a pornit în soluţionarea acestei probleme constă în aprecierea că, în procesul de învăţămînt, elevul nu acumulează numai un volum de cunoştinţe şi noţiuni ştiinţifice, ci îşi însuşeşte şi modalităţi operaţionale, care se formează prin introducerea acţiunilor practice. Pe această cale trebuie realizată corelaţia dintre instrucţie şi dezvoltare.

In psihologia sovietică, fundamentarea ştiinţifică a acestei teorii este cunoscută sub numele de teoria „acţiunilor intelectuale" şi a fost iniţiată de L. S. Vîgotski.

Acţiunile intelectuale sînt mai importante în perspectivă decît volumul cunoştinţelor însuşite, deoarece ele condiţionează însuşirea noilor cunoştinţe şi aplicarea lor practică.

Eficienţa formativă a procesului de învăţămînt favorizează, în largă măsură, eficienţa instructivă, adică modul în care elevul îşi va valorifica cunoştinţele dobîndite.

Teoria lui Vîgotski este dezvoltată de Leontiev, care arată că procesul de însuşire a bazelor ştiinţei în şcoală reprezintă totodată şi procesul de formare, la elevi, a unor acţiuni mintale de operare cu noţiuni.

Continuatorii acestei teorii — P. I. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davîdov, G. S. Kostiuk, N. F. Talîzina, A. A. Liublinskaia, Kabanova-Meller — merg pe linia studierii concrete a gîndirii. In funcţie de obiectul gîndirii, de domeniul respectiv al cunoaşterii, gîndirea, „mulîndu-se" pe obiect, are particularităţi caracteristice. Problema care se pune constă în a găsi căile cele mai eficiente de însuşire a diferitelor tipuri de activitate de gîndire (*gîndire matematică, gramatică* etc.). P. I. Galperin şi colaboratorii, plecînd de la teza că în formarea acţiunilor mintale are loc un proces complex de interiorizare, de transformare a acţiunilor practice, materiale, pun în evidenţă principalele direcţii ale acestor transformări. Ei consideră că orice acţiune se poate caracteriza din punctul de vedere a patru parametri: 1) gradul de generalizare a acţiunii; 2) gradul ei de conciziune; 3) gradul de însuşire a acţiunii; 4) nivelul la care se desfăşoară acţiunea. Ei studiază procesul de formare a noţiunii „din perspectiva acţiunii pe baza căreia se formează noţiunea şi care — datorită

acestui fapt — trebuie să se constituie ca operațiune mintală"[1]).

*

Ultima lucrare a E. N. Kabanova-Meller — „Psihologia formării cunoștințelor și deprinderilor la elevi"[2]) — se înscrie pe linia teoriei psiho-pedagogice a „acțiunilor intelectuale". Față de alți cercetători și în special de P. I. Galperin, autoarea se delimitează prin următoarele **puncte de vedere:**

1. Folosește termenul de „mintal", pentru a indica acțiunea efectuată „în gînd", spre deosebire de majoritatea autorilor care numesc același fenomen „acțiunea intelectuală". Din punctul ei de vedere, noțiunea de acțiune intelectuală caracterizează activitatea intelectuală a elevului și ea se poate desfășura atît pe bază de material concret, cu sprijin extern, cît și ca acțiune mintală („în gînd"). Kabanova-Meller consideră deci că noțiunea de acțiune intelectuală unește două noțiuni. În cazul acesta, spune ea, este permis să opunem cele două noțiuni specifice (de specie) și nu noțiunea de acțiune intelectuală cu cea de acțiune externă (cum consideră Galperin și colaboratorii săi).

2. Terecerea la acțiunile mintale este analizată ca o lege particulară în formarea cunoștințelor. Autoarea consideră că Galperin și colaboratorii presupun în mod nejustificat trecerea obligatorie la acțiunile mintale, absolut în toate cazurile.

3. Cînd are loc trecerea la acțiunile mintale? În rezolvarea problemelor, autoarea distinge două laturi în interacțiune: a. reproducerea, de către elevi, a procedeelor și cunoștințelor însușite anterior; b. realizarea anumitor procedee, potrivit materialului dat (de abstractizare, de stabilire a legăturilor noi etc.).

Trecerea de la acțiunea externă, materială, la cea mintală se realizează în ambele momente ale procesului de formare a cunoștințelor (reproducerea vechilor cunoștințe și în procesele care au loc în însușirea noului material). Rolul acestei treceri este diferit în cele două momente; în momentul reproducerii cunoștințelor ea nu este esențială; în procesul de stabilire a noilor corelații, are o mai mare importanță și duce la sistematizarea și la restructurarea legăturilor formate anterior (Galperin consideră că această trecere are loc numai în momentul reproducerii cunoștințelor).

Problema centrală, abordată de Kabanova-Meller, în lucrarea menționată, este aceea a procedeelor de activitate intelectuală. Pentru ca elevul să știe să aplice cunoștințele însușite, să-și formeze deprinderi și priceperi, este necesar să stăpînească o serie de procedee de activitate școlară, de ex.: citirea planului topografic, a hărții, folosirea manualului etc.

Autoarea, ca și alți cercetători sovietici (Mencinskaia, Rubinstein, Samarin), apreciază că stabilirea metodelor de învățămînt trebuie să se bazeze pe cunoașterea procedeelor specifice de rezolvare a problemelor în cadrul fiecărei discipline.

Sarcina metodicilor speciale este de a stabili acele procedee de muncă și procedee intelectuale care decurg din logica obiectivă a fiecărei ramuri a științei și care joacă rolul primordial în cadrul fiecărui obiect de învățămînt. Totodată, ele trebuie să indice căile prin care elevii își însușesc aceste procedee.

Prin noțiunea de procedeu înțelegem modul de acțiune în rezolvarea unor probleme. Procedeul este un sistem de operații intelectuale (analiză, sinteză, abstractizare, generalizare) pe care elevul

[1]) P. I. Galperin și N. F. Talîzina: *„Formarea noțiunilor geometrice pe baza acțiunilor externe organizate"*, Voprosî psihologhi nr. 1/1957.

[2]) E. N. Kabanova-Meller: *„Psihologhia formirovania znanii i navîkov u școlnikov"*, A. P. N. RSFSR, Moscova, 1962.

și-l însușește cu ajutorul profesorului, sau îl găsește în manual exprimat sub forma unor reguli generale.

In activitatea de cunoaștere a elevului se disting trei momente importante din punct de vedere psiho-pedagogic, strîns legate între ele :

a. însușirea cunoștințelor ;

b. însușirea procedeelor (mijloacelor) muncii de învățare și a procedeelor de activitate intelectuală care stau la baza celor dintîi ;

c. însușirea deprinderilor.

Orice muncă include în sine procedee de activitate intelectuală. De exemplu, analiza psihologică a procedeului citirii hărții topografice, ne arată că în acest procedeu sînt incluse : abstractizarea particularităților esențiale ale localităților respective, formarea imaginii localității pe baza semnelor convenționale etc.

Imbinînd procedeele de muncă și procedeele de activitate intelectuală, elevul înțelege că activitatea de învățare cere studierea nu numai a obiectelor, fenomenelor, legilor, dar și a modalităților (metode, procedee, forme) de operare cu aceste cunoștințe. Conștientizarea acestei laturi a activității de învățare schimbă atitudinea elevului față de munca sa. Practic, înțelegerea acestei sarcini de către elevi ridică eficiența procesului instructiv-educativ pe baza creșterii interesului pentru învățătură. Autoarea consideră că formarea procedeelor de activitate intelectuală include două componente și anume : cunoașterea modului de a acționa și priceperea de a acționa (ce să facă și cum să facă). In felul acesta, noțiunea de procedeu este considerată mai cuprinzătoare decît aceea de pricepere, pe care o include.

Succesul muncii de învățare este asigurat de însușirea sistemului de procedee al activității intelectuale. Acest sistem se realizează cu ajutorul diferitelor discipline școlare și în structura lui se distinge o anumită ierarhie.

Autoarea deosebește două categorii de procedee :

1. unele care se limitează la o singură disciplină școlară și sînt proprii însușirii obiectului respectiv — numite procedee „înguste" (de exemplu la geografie procedeul îngust al delimitării însușirilor esențiale de cele variabile în fenomenul geografic); 2. altele cu caracter mai larg, care se pot folosi într-o sferă mai mare de probleme (de exemplu aproape toate obiectele presupun însușirea de către elevi, a procedeului de a cerceta obiectul din mai multe puncte de vedere).

E. N. Kabanova-Meller acordă o mare importanță formării procedeelor largi. Ea a studiat : a) locul procedeelor largi în dezvoltarea intelectuală a elevilor și b) elaborarea metodicii formării procedeelor largi, în vederea dezvoltării intelectuale. Importanța procedeelor largi decurge din faptul că ele reprezintă „puntea" de legătură dintre instruire și dezvoltarea intelectuală a elevilor. De aceea, în procesul de învățămînt, profesorii trebuie să urmărească formarea unor astfel de procedee „largi", pe baza generalizării procedeelor similare, însușite la două obiecte școlare.

In privința căilor de formare a procedeelor de activitate intelectuală, autoarea arată că :

1. Generalizarea lor este succesivă. La început procedeul este introdus de către profesor, sub formă de regulă generală. Pe măsura însușirii lui, se lărgește cercul de probleme la care se poate transfera procedeul respectiv și în felul acesta devine din ce în ce mai generalizat.

2. In stabilirea legăturilor și în transformarea lor se lărgește caracterul sistematic.

3. Pe măsura însușirii procedeului, procesele de gîndire depind tot mai puțin de particularitățile specifice ale problemei. Astfel de procese corespund din ce în ce mai mult laturilor esențiale ale temei.

4. Trecerea de la acțiunile externe la acțiunile mintale nu este obligatorie în toate cazurile.

5. O cale specială în formarea procedeului o constituie însușirea și fixarea procedeului prin exerciții, pînă la nivelul deprinderilor.

★

Din multitudinea de probleme cuprinse în lucrarea Kabanovei-Meller, reținem ca fiind deosebit de importante pe acelea referitoare la formarea noțiunilor și a reprezentărilor, la dezvoltarea deprinderilor. Aceste procese psihice sînt privite din perspectiva procedeelor folosite care influențează structura internă a acestor procese.

Vorbind despre „Formarea noțiunilor" (Cap. I), autoarea arată că în procesul formării lor se poate vorbi de un dublu aspect: însușirea elementelor componente ale acestora și deprinderea de a le folosi în rezolvarea problemelor cu ajutorul profesorului. Din punct de vedere al conținutului, noțiunile se îmbogățesc continuu și ocupă un anumit loc în sistemul general al noțiunilor. Aplicarea justă a noțiunilor însușite în școală depinde de posibilitatea elevilor de a folosi procedeele speciale de activitate intelectuală corespunzătoare rezolvării problemelor date.

S-a urmărit, experimental, îndeosebi influența procedeului „abstracției prin delimitare" asupra conținutului noțiunilor și asupra posibilităților de aplicare practică a acestora.

Cercetarea concretă a unor astfel de probleme constituie valoarea lucrării și aduce un aport evident la studiul dezvoltării intelectuale.

În psihologie sînt cunoscute două forme de abstractizare, de izolare (separare) și de subliniere (accentuare). Acestea însă nu cuprind procesul larg al abstractizării necesar în activitatea elevului. Procedeul „abstracției prin delimitare" experimentat constă în separarea conștientă, de către elevi, a însușirilor esențiale și neesențiale ale obiectelor și în opunerea acestora pe baza cunoașterii generalizate a anumitor însușiri. Însușirea acestui procedeu asigură generalizarea adecvată a conținutului noțiunilor, precum și aplicarea lor corespunzătoare.

Capacitatea de a desprinde notele esențiale (definitorii) ale obiectelor și fenomenelor este o sarcină de primă importanță a cunoașterii. Criteriul de separare a notelor esențiale de cele neesențiale este, așa cum arată Lenin, acea latură a obiectului adusă în prim plan de practică, de relația practică dintre om și obiect.

În studiul formării sistemului de noțiuni la elevi, experimentul a confirmat teoria cu privire la corelația dintre caracterul sistematic și mobil al legăturilor temporare. Aceasta s-a remarcat în reorganizarea legăturilor directe și inverse și în stabilirea legăturilor dintre noțiunile fixate în diferite contexte. Procedeul „abstracției prin delimitare" experimentat a avut drept consecință formarea unui sistem de noțiuni mobile, în care noțiunile, fiind diferențiate între ele, constituie în același timp un tot. Între noțiuni se stabilesc raporturi reciproce. *Legarea și delimitarea noțiunilor reprezintă o legitate în însușirea noțiunilor.*

Conștientizarea procedeului „abstracției prin delimitare" face posibilă însușirea, de către elevi, încă de la început a noțiunilor în care însușirile esențiale sînt bine precizate și nu se confundă cu cele neesențiale. În felul acesta este infirmată teoria că trecerea de la noțiuni preștiințifice la cele științifice, de la noțiunile „confuze" la cele diferențiate este obligatorie procesului de însușire a noțiunilor în toate cazurile. Existența unei astfel de posibilități autoarea a pus-o pe seama metodicii nejuste în predare, care trebuie înlăturată din practica școlară. De aceea, în scopul formării noțiunilor în condițiile școlii, trebuie să-i învățăm pe elevi diferite procedee de abstractizare, ca de

exemplu: de izolare, subliniere, delimitare etc.

Una din sarcinile cele mai importante ale didacticii și metodicilor de predare este studierea condițiilor concrete care dau posibilitatea să-i învățăm pe elevi cu unul sau altul din procedeele indicate.

În capitolul II al lucrării este demonstrat experimental procesul de „Formare a reprezentărilor vizuale la elevi" (imaginile memoriei și ale imaginației) în cadrul obiectelor: geografie, geometrie și desen liniar.

Studierea reprezentărilor este făcută concomitent cu aceea a noțiunilor, ele fiind legate de acestea. Spre deosebire de noțiunea concretă, însă, în reprezentarea corespunzătoare acesteia nu sînt cuprinse toate notele esențiale ale noțiunii, ci numai cele perceptibile. Aceeași diferențiere surprindem și în cazul comparării între noțiunile generale și reprezentările generale. De exemplu, noțiunea generală de triunghi cuprinde în conținutul ei toate variantele triunghiului, pe cînd reprezentarea în imagine reflectă triunghiul dat concret, într-o formă anumită. Totodată, nu trebuie uitat faptul că și imaginea poate avea caracter general, prin aceea că ea conține însușiri esențiale ale triunghiului. Exprimarea corectă în imagine a trăsăturilor esențiale leagă imaginea cu noțiunea, făcînd din aceasta „purtătoare a noțiunii generale".

În practica școlii, reprezentările se formează în același timp cu însușirea altor cunoștințe. Însușirea concretă a cunoștințelor nu este posibilă fără însușirea, chiar în formă elementară, concomitentă a noțiunilor adecvate în procesul formării reprezentărilor. Dacă elevii nu pot exprima în cuvinte însușirile esențiale ale obiectului studiat, atunci ei nu-și pot forma reprezentări clare despre obiectul respectiv.

Procedeele de activitate intelectuală pe care autoarea le relevă în procesul de formare a reprezentărilor sînt: a) abstractizarea prin subliniere și abstractizarea prin delimitare; b) stabilirea corelației spațiale; c) procedee ale imaginației care joacă un rol important în activitatea cu materialul intuitiv.

Studiul prin care s-a urmărit rolul procesului de abstractizare în formarea reprezentărilor a demonstrat că, atunci cînd elevii își reprezintă obiectele studiate, folosesc acele procese de abstractizare pe care le-au realizat prin observarea obiectului. Este vorba, deci, de transferul procedeelor de abstractizare de la materialele percepute nemijlocit la reprezentarea lor. De asemenea, s-a constatat că imaginea „prelucrată", prin procesele de abstractizare, influențează asupra rezolvării sarcinilor și confirmă teoria cunoscută a interdependenței imaginii și gîndirii.

Pe baza materialului faptic și a datelor rezultate din diferitele experimente s-a ajuns la următoarele concluzii:

a. În formarea reprezentărilor (legate de noțiunile geometrice și geografice), rolul cel mai important îl are prelucrarea imaginii prin procedeele abstractizării.

b. Dacă elevul subliniază în imagine însușirile esențiale ale obiectului, imaginea devine „purtătoare" a noțiunii și influențează aplicarea imaginii în rezolvarea sarcinii.

c. Particularitățile structurii imaginii, memoriei sau imaginației depind de sublinierea directă sau indirectă a esențialului în tabloul mintal.

d. Procedeul „abstracției prin delimitare" dă imaginii o structură deosebită: elevii separă conștient însușirile esențiale de cele neesențiale sau părțile (laturile) judecății teoremei pe cale intuitivă sau verbală.

e. Prelucrarea imaginilor cu ajutorul procedeelor abstractizării face posibilă corelarea imaginii cu noțiunea corespunzătoare.

Capitolul V al lucrării este consacrat studiului experimental al formării deprinderilor geografice. Autoarea studiază formarea deprinderii de stabilire a corelațiilor spațiale în citirea hărții fizice și a planului topografic, în condițiile în care elevii învață în mod special procedeul stabilirii corelațiilor. S-a acordat o atenție deosebită fenomenelor cunoscute în psihologia deprinderilor, care au fost privite ca două aspecte legate între ele: automatizarea caracterizată prin schimbarea rolului conștiinței în efectuarea acțiunilor și trecerea de la acțiunile desfășurate la cele prescurtate, care relevă că în procesul exercițiului au loc schimbări deosebite în structura acțiunilor, pe lîngă accelerarea lor. Aceste două laturi caracterizează orice deprinderi.

Experimentele efectuate au arătat că *în formarea deprinderilor de stabilire a corelațiilor dintre fenomenele geografice are loc un fenomen specific în momentul automatizării*. Specificul lui constă în aceea că automatizarea nu este exprimată într-o singură însușire, cum se crede în general, ci în două. Prima însușire este generală pentru toate deprinderile și constă în aceea că elevii își dau seama tot mai puțin de propriile acțiuni. A doua însușire, care apare din datele experimentale, este specifică pentru deprinderea de stabilire a corelațiilor și se exprimă în aceea că elevii transferă tot mai repede corelațiile obiective în cuvînt, adică își dau seama mai ușor de aceste corelații și le formulează sub formă de judecăți. Autoarea se întreabă dacă procesul de înțelegere a corelațiilor obiective are loc chiar în momentul îndeplinirii acțiunii și dacă el se raportează la fenomenul automatizării sau este vorba, ca în cazul tuturor deprinderilor motorii, de un moment ulterior îndeplinirii acțiunii și care trebuie raportat la ceea ce se cheamă în psihologia pedagogică: analiza conștientă a rezultatului acțiunii.

Pentru a clarifica această problemă, se face comparația între elementele componente ale deprinderilor motorii și acelea ale deprinderii de stabilire a corelațiilor dintre fenomene. În deprinderea motorie automatizată, dispare prima componentă a acțiunii desfășurate și anume: premeditarea asupra felului în care trebuie să se facă acțiunea și, o dată cu aceasta, conștientizarea acțiunilor proprii. Se efectuează direct însăși acțiunea și apoi urmează analiza conștientă a rezultatului acțiunii.

În deprinderea de stabilire a corelațiilor dispare, de asemenea, prima componentă a acțiunii desfășurate și se trece direct la efectuarea acțiunii. *Totuși, procesul însuși al corelației reprezintă o operație de gîndire care nu se separă de judecata în care se formulează și se percepe corelația obiectivă.*

De aceea, este greșit să înțelegem că la început se stabilește corelația și numai pe urmă se formulează și se înțelege. Deci, înțelegerea acțiunii în deprinderea de stabilire a corelațiilor are loc în însuși momentul efectuării ei — spre deosebire de deprinderea motorie.

Autoarea arată că este greșită părerea potrivit căreia automatizarea este caracterizată numai prin reducerea perceptibilității acțiunilor proprii. În deprinderea de stabilire a corelațiilor spațiale are loc un fenomen de creștere a perceptibilității acestor corelații. Prezența acestor însușiri demonstrează că automatizarea este, concomitent, simplificarea și complicarea acțiunilor. Ca în toate deprinderile, după efectuarea acțiunii, are loc momentul de „analiză conștientă a rezultatului propriei acțiuni".

Lucrarea E. N. Kabanovei-Meller are meritul de a dezvolta teoria „acțiunilor intelectuale", în condițiile de cercetare concretă. Acest lucru subliniază eficiența practică a concluziilor teoretice. Aspectele specifice ale diferitelor procedee rezultate din seriile de experimente expuse sînt

de un real folos elaborării, pe baze științifice, a metodicilor speciale.

Pentru munca de cercetare, lucrarea este interesantă pentru faptul că dă indicații referitoare la metodica cercetării. Reținem ca pozitivă, în acest sens, cercetarea intensivă, pe grupe restrînse de elevi, a diferitelor procedee care pot fi analizate cu rigurozitate științifică și extinderea procedeelor la grupe mari, la clase, compararea rezultatelor etc.

În același timp, cele peste 380 de lucrări folosite de autoare în vederea documentării ne dau certitudinea competenței științifice a studiului, dar și un valoros îndreptar bibliografic în cercetare, pe problemele respective.

Desigur, cercetarea se impune să fie verificată în condițiile psiho-pedagogice concrete, pe o zonă școlară mai mare.

Problema dezvoltării intelectuale, este de mare actualitate. Succesele științei contemporane au determinat creșterea considerabilă a volumului de cunoștințe științifice și priceperi pe care trebuie să și le însușească elevii.

Găsirea unor procedee didactice care să permită creșterea ritmului însușirii cunoștințelor, ridicînd în același timp eficiența învățării, se impune cu stringență. Învățămîntul programat caută să găsească soluții în acest sens.

Lucrarea Kabanovei-Meller aduce contribuții în cadrul acestor probleme. Credem că traducerea în limba romînă a cărții ar constitui un ajutor pentru cercetările din țara noastră.

MARIA VOICU, VICTORIA NEGOESCU-BODOR
cercetători la Institutul de științe pedagogice

ÎN LEGĂTURĂ CU VIITOARELE SESIUNI ALE „LECTURILOR PEDAGOGICE"

RECOMANDĂRI DE TEME

Sesiunile „Lecturilor pedagogice" regionale și centrale din anii 1956, 1958, 1960 și 1962 au scos în evidență interesul pe care îl manifestă cadrele noastre pentru activitatea de studiere, generalizare și popularizare a experienței lor înaintate.

Comunicările susținute în sesiunile centrale ale „Lecturilor pedagogice" din 1956, 1958 și 1960 au fost publicate în broșuri, constituind materiale prețioase pentru desfășurarea cu succes a activității instructiv-educative. În curînd vor fi date la tipar și lucrările susținute în cea de-a IV-a sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice", din 1962.

Cum în anul 1964 vor avea loc sesiuni regionale și cea de-a V-a sesiune centrală, spre a veni în ajutorul celor care vor să se pregătească pentru viitoarele sesiuni, publicăm mai jos tematica lor.

Ținem să precizăm că tematica are un caracter orientativ pentru participanții la viitoarele „Lecturi". Cadrele didactice pot să-și aleagă din temele propuse de noi pe acelea care corespund în cea mai mare măsură experienței acumulate în munca de instruire și educare a elevilor; ele pot, de asemenea, să vină și cu teme noi.

Recomandăm ca în alegerea temelor noi cadrele didactice să se îndrepte cu precădere spre teme privind problemele actuale ale școlii noastre în perioada de desăvîrșire a construcției socialiste.

I. PROBLEME ALE EDUCAȚIEI COMUNISTE

— Educația ideologică-politică în procesul de învățămînt și în familie.

— Oglindirea actualității social-politice în lecții.

— Formarea bazelor concepției materialist-dialectice despre lume a elevilor în școală și în familie.

— Educația ateist-științifică în școală și în familie.

— Cum educ elevii în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în cadrul organizațiilor de copii și tineret.

— Cum educ elevii în spiritul dragostei și al interesului pentru muncă.

— Din munca mea privind organizarea și educarea colectivului de elevi.

— Aspecte educative ale realizării unității dintre teorie și practică (în predarea diferitelor obiecte de învățămînt).

— Rolul educativ al instruirii practice în producție a elevilor.

— Cum educ elevii în spiritul dragostei și al interesului pentru muncă și meserie (școlile profesionale și tehnice).

— Influența educativă a mediului muncitoresc asupra elevilor în cadrul instruirii în producție.

— Formarea deprinderilor de autoservire în procesul educației prin muncă.

— Preocupări în direcția orientării profesionale a elevilor.

— Din experiența activității dirigintelui la clasele I—IV.

— Din experiența dirigintelui (învățătorului) în munca de educare a elevilor în spiritul disciplinei conștiente.

— Formarea deprinderilor de comportare civilizată la copiii din grădiniță și la elevii din primele clase.

— Cum educ elevii în spiritul respectului față de avutul obștesc.

— Cum folosesc excursia și drumeția în educația elevilor.

— Rolul tradițiilor progresiste în educația comunistă a elevilor.

— Contribuția organizației de pionieri și U.T.M. la educația ideologică a elevilor.

— Contribuția activității pionierești la organizarea și educarea colectivului de elevi.

— Din experiența muncii educative a unei tabere pentru pionieri și școlari.

— Activitatea desfășurată în cercurile de la casele sau de la palatele pionierilor și legătura ei cu munca instructiv-educativă din școală.

— Munca educativă în internat.

— Din experiența muncii educative în casele de copii.

— Munca educativă în școlile ajutătoare.

— Din experiența muncii activului de părinți (în grădiniță sau școală).

— Lectoratul pentru părinți — mijloc important pentru îmbunătățirea muncii de educare a copilului în familie.

— Cum îmi educ copiii (din experiența unor părinți).

— Formarea gustului pentru frumos la copiii din grădiniță sau la elevi.

— Cum realizez educația estetică a elevilor în procesul de învățămînt.

— Dezvoltarea interesului pentru artă la lecțiile de literatură.

— Formarea gustului pentru frumos și dezvoltarea spiritului artistic creator.

— Mijloace folosite pentru călirea organismului copiilor.

— Gimnastica în producție în cadrul activității elevilor școlilor profesionale sau tehnice, în atelierul-școală cu plan de producție, în întreprinderi.

II. PROBLEME ALE LEGĂRII ȘCOLII DE VIAȚĂ, DE PRODUCȚIE, ÎN ȘCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

— Conținutul și organizarea instrucției practice a elevilor în școala medie (oraș-sat).

— Probleme de metodică a predării lucrărilor practice de atelier (în clasele V—VII și VIII—XI). Formarea deprinderilor de muncă la elevi.

— Probleme de metodică a instrucției practice în producție.

— Formarea deprinderilor de muncă prin orele de lucru manual și de lucrări practice pe terenul școlar experimental (clasele I—IV).

— Rolul lucrărilor practice de laborator în realizarea legăturii dintre teorie

și practică (fizică, chimie, șt. naturale).

— Cum am folosit cunoștințele de fizică, chimie, matematică, științe naturale etc., în cadrul practicii în atelierele școlare sau în producție.

— Cum realizez legătura dintre predarea analizei matematice, geometriei analitice și cerințele practicii.

— Cum am folosit cunoștințele și deprinderile dobîndite de elevi în activitatea din ateliere sau din producție în predarea unor obiecte de învățămînt (fizică, chimie, matematică, științe naturale etc.).

— Cum folosesc cunoștințele de tehnologia meseriei, tehnologia materialelor și desen tehnic în activitatea de instruire practică, în atelierul școlar sau în întreprindere.

— Cum folosesc cunoștințele, priceperile și deprinderile însușite de elevi la instruirea practică (atelierul-școală sau întreprindere) în predarea tehnologiei meseriei, a tehnologiei materialelor și a desenului tehnic.

— Din experiența mea în predarea desenului tehnic.

— Cum leg predarea chimiei de agricultură.

— Cum predau cursul de „cunoștințe industriale" în clasele VI—VII (VIII) din școlile orășenești.

— Ce procedee folosesc pentru a face cunoscute elevilor problemele tehnicii moderne.

— Cum am organizat vizitele în producție (industrie și agricultură) în legătură cu diferitele obiecte de învățămînt.

— Cum contribuie munca desfășurată de elevi în cercurile pe obiecte la pregătirea lor pentru activitatea practică.

— Rolul literaturii tehnice în lărgirea orizontului politehnic al elevilor.

— Cum educ la elevi gîndirea tehnică în procesul instruirii practice în producție.

— Practica elevilor în întreprinderile industriale și agricole (la sfîrșitul anului școlar).

— Colaborarea școlii cu întreprinderile în care elevii efectuează munca în producție.

III. PROBLEME DE ÎNVĂȚĂMÎNT PROFESIONAL ȘI TEHNIC

— Importanța cunoașterii de către elevi a realizărilor din gospodăria colectivă pentru formarea interesului pentru munca agricolă.

— Ce metode am folosit pentru a forma la elevi dragostea pentru meseria ce și-au ales (agricultura).

— Cum am folosit cunoștințele tehnice de fizică, chimie, științe naturale etc. în predarea disciplinelor de bază din școlile tehnice agricole.

— Cum se realizează cunoașterea de către elevi a uneltelor și mașinilor agricole în cadrul școlii și întreprinderii.

— Cum se realizează principiul legăturii dintre teorie și practică în cadrul practicii săptămînale în producție.

— Cum am organizat practica în producție a elevilor mecanizatori agricoli în vederea unei cît mai complete instruiri.

— Participarea elevilor la muncă alături de colectiviști, factor important în educarea atitudinii comuniste față de muncă.

— Forme de organizare a practicii agricole cu elevii pe terenurile gospodăriei colective (clasele V—XI).

— Organizarea muncii experimentale a elevilor pe terenurile întreprinderilor agricole socialiste și valorificarea rezultatelor ei.

— Cum am organizat munca didactică pentru a putea realiza sarcinile instructiv-educative ale școlilor tehnice agricole.

— Cum am organizat și îndrumat practica anului IV în producție.

— Organizarea muncii dirigintelui în școlile profesionale și tehnice.

— Lucrări practice cu elevii în laboratorul G.A.C. și G.A.S.

— Organizarea vizitelor — lecții în G.A.C., G.A.S. și S.M.T.

— Organizarea vizitelor în G.A.C., G.A.S., S.M.T., în vederea recapitulării materiei.

— Probleme de metodica predării cunoștințelor practice despre tractor.

— Folosirea metodelor audio-vizuale (diafilme, filme cu caracter agricol, planșe etc.) în predarea disciplinelor de bază.

— Cum am organizat excursiile școlare ale elevilor din sectorul învățămîntului agricol.

— Dezvoltarea gîndirii tehnice în procesul de învățămînt din școlile profesionale și tehnice agricole.

— Pregătirea materialului didactic și metodica folosirii lui la lecțiile de agricultură.

— Importanța educativă a organizării expoziției recoltelor bogate.

— Practica de vară în producție (întreprinderile industriale) a elevilor din școlile profesionale.

— Forma de colaborare a școlii cu întreprinderea în care se efectuează instruirea practică a elevilor școlilor profesionale în vederea calificării lor.

— Observații privind corelația dintre planurile de învățămînt, programele școlare, manualele școlare existente și activitatea în clasă și de instruire practică a elevilor, în funcție de perioadele de instruire practică.

— Instruirea practică alternativă în atelierul-școală și în întreprindere.

— Procedee folosite în școlile profesionale și tehnice pentru realizarea unei strînse colaborări între profesorul de tehnologia meseriei și maistrul instructor.

— Rolul obiectelor de cultură generală și al activităților cultural-educative în pregătirea multilaterală a elevilor din școlile profesionale și tehnice.

— Cerințe ale instruirii practice ridicate de încadrarea tarifară, în funcție de nomenclatorul meseriilor (la sfîrșitul perioadei de școlarizare).

— Procedee folosite în școala în care lucrez în vederea îmbinării învățămîntului cu munca productivă.

— Cum organizez munca independentă a elevilor mei (școala profesională și tehnică).

— Sisteme de notare a cunoștințelor și deprinderilor elevilor în școlile profesionale și tehnice.

— Ce procedee folosesc pentru ca elevii școlilor profesionale să cunoască și să-și însușească tehnica avansată (în clase și la instruirea practică în atelierul-școală și în întreprindere).

— Folosirea metodei demonstrației în cadrul instruirii practice a elevilor școlilor profesionale și tehnice (în atelierul-școală și în întreprindere).

— Desfășurarea lecțiilor de tehnologia meseriei și instruirea practică în școlile tehnice și tehnice de maiștri.

— Organizarea atelierului-școală și metodica muncii de instruire practică a elevilor în atelierul-școală, față de cea din întreprinderi.

— Procedee folosite în munca de diriginte în vederea unei corecte organizări a studiului individual al elevilor.

— Educația fizică în școlile profesionale.

— Contribuția muncii desfășurate în atelierele-școală și în producție la educația estetică a elevilor.

IV. PROBLEME METODICE ȘI DE CONȚINUT PRIVIND ÎMBUNĂTĂȚIREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

— Cum asigur însușirea temeinică a cunoștințelor de către elevi.

— Procedee folosite pentru activizarea clasei.

— Din experiența muncii mele pentru preîntîmpinarea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor.

— Organizarea și metodica muncii independente a elevilor (în cadrul activităților din clasă și în afară de clasă).

— Procedee de formare a deprinderilor de muncă cu manualul.

— Formarea noțiunilor științifice la elevi. Prevenirea și înlăturarea greșelilor tipice în procesul de însușire a cunoștințelor (la diferite obiecte de învățămînt).

— Folosirea materialului audio-vizual la lecții.

— Din experiența mea în legătură cu verificarea și aprecierea cunoștințelor și deprinderilor elevilor.

— Organizarea și metodica desfășurării lecțiilor de repetare la sfîrșit de temă, capitol, trimestru.

— Cum am planificat și organizat activitatea instructiv-educativă pentru a evita supraîncărcarea elevilor.

— Pregătirea și desfășurarea lecțiilor — mijloc important de prevenire a supraîncărcării elevilor.

— Înlăturarea supraîncărcării elevilor prin organizarea judicioasă a muncii lor independente.

— Organizarea și controlul lecturii în afara clasei.

— Studiul limbii operelor literare în cadrul predării lecturii literare la clasele V—VII și a istoriei literaturii române (la clasele VIII—XI și în școlile pedagogice).

— Formarea noțiunilor gramaticale la elevii din clasele I—VIII pe baza sistemului concentric de predare.

— Mijloacele de îmbinare a cunoștințelor teoretice de gramatică cu practica vorbirii și scrierii corecte.

— Stimularea aptitudinilor literare creatoare ale elevilor.

— Folosirea cunoștințelor de limba română (maternă) în predarea limbilor străine (română).

— Căile de dezvoltare a exprimării orale și scrise a elevilor în cadrul predării limbii române în școlile cu secții cu mai multe limbi de predare.

— Căile de fixare și de îmbogățire a vocabularului elevilor în cadrul predării limbilor străine.

— Metodica predării bucăților cu conținut literar în cadrul orelor de limba română.

— Metodica predării lecțiilor de expunere-compunere la elevii de vîrstă școlară mică.

— Procedee pentru explicarea cuvintelor noi (la limba română — în școala cu secții cu mai multe limbi de predare — la limba rusă și la limbile străine).

— Exerciții lexicale și gramaticale în predarea limbilor străine la diferite clase.

— Formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de exprimare orală în primul an de studiere a limbii străine.

— Cum formez la elevii din școala cu secții cu mai multe limbi de predare gustul pentru deprinderea de a citi operele literaturii române în original.

— Metodele folosite pentru realizarea unei exprimări corecte orale și scrise a elevilor (la limba română, la limba maternă și la limbi străine).

— Educația ateist-științifică la lecțiile de istorie.

— Cum sînt valorificate în practică noțiunile și cunoștințele matematice ale elevilor.

— Cum își însușesc elevii metodica rezolvării problemelor.

— Conținutul și rezolvarea problemelor tehnice în cadrul predării matematicii.

— Principii de întocmire a culegerilor de probleme la matematică.

— Experiențele la chimie (fizică) în școala de cultură generală.

— Cum realizez caracterul combativ al lecțiilor de economie politică și socialism științific.

— Cum am reușit să scot în evidență prin lecțiile de economie politică și so-

cialism științific caracterul creator al marxism-leninismului.

— Folosirea literaturii beletristice la lecțiile de istorie, constituție, economie politică, socialism științific, geografie.

— Folosirea operelor clasicilor marxism-leninismului și a documentelor de partid la lecțiile de economie politică și socialism științific.

— Rolul excursiilor și vizitelor în predarea și înțelegerea noțiunilor de geografie, științele naturale.

— Studierea ținutului natal.

— Cum am organizat munca pe terenul geografic.

— Munca cu harta în diferite clase (geografie, istorie).

— Formarea noțiunilor științifice la elevi prin predarea concentrică a științelor naturale.

— Din experiența mea în predarea fiziologiei omului în lumina învățăturii lui I. P. Pavlov.

— Cum realizez legătura dintre obiectul pe care-l predau și celelalte obiecte de învățământ.

— Din experiența predării desenului (muzicii) în grădiniță, în școală.

— Metode și procedee folosite în vederea pregătirii elevilor clasei a XI-a pentru examenul de maturitate.

— Cum realizez legătura dintre activitatea în afară de clasă și extrașcolară și sarcinile instructiv-educative ale obiectului pe care-l predau.

— Din activitatea cercului de elevi pe școală (la diferite obiecte).

— Organizarea și desfășurarea unei serate literare în școală.

— Educația muzicală în cele 3 grupe de copii din grădiniță.

— Munca de pregătire a copiilor din grupa mare în vederea trecerii în clasa I a școlii elementare.

— Activitățile de confecții și construcții în cele trei grupe de copii.

V. TEME SPECIALE PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL

— Particularitățile metodice ale lecțiilor în școlile serale.

— Specificul muncii în clasele cu elevi cu pregătire inegală.

— Procedee de îndrumare a studiului individual al elevilor din școala serală prin lecții și consultații.

— Pregătirea politehnică a profesorului care lucrează în învățămîntul seral și realizarea legăturii dintre cunoștințele predate la lecții și munca profesională a elevilor din școala serală.

— Cum dezvolt exprimarea orală și scrisă a elevilor din școala serală.

— Organizarea și controlul compunerilor în școala serală.

— Cum realizez sarcinile muncii educative cu tinerii și adulții din școlile serale.

— Conținutul muncii dirigintelui în școala serală.

— Orele de dirigenție în școala serală.

VI. PROBLEME DE PSIHOLOGIE-PEDAGOGICĂ

— Studiu pentru determinarea volumului de cunoștințe care trebuie să fie însușit de elevi în cadrul școlii de 8 ani la nivelul de dezvoltare a tehnicii și științelor contemporane.

— Procesul formării reprezentărilor și noțiunilor de bază în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt.

— Formarea și dezvoltarea interesului de cunoaștere la elevi.

— Însușirea de către elevi a noțiunilor de evoluție și adaptare la mediu în cadrul științelor naturii (procedee și metode specifice care conduc la înțelegerea acestor fenomene).

— Rolul materialului intuitiv în procesul însușirii noțiunilor de fiziologie de către elevi.

— Studiul experimental privind dezvoltarea gîndirii și a imaginației în cadrul lecțiilor de compunere (la diferite clase).

— Dezvoltarea aptitudinilor intelectuale în cadrul școlii de 8 ani.

— Studiul asupra raportului: imagine — gîndire — limbaj la lecțiile de limbă și literatură romînă.

— Sistemul procedeelor de muncă independentă care conduc la formarea stilului personal de muncă intelectuală.

VII. PROBLEME DE DEFECTOLOGIE

— Din experiența muncii de studiere a particularităților dezvoltării copilului deficient de toate categoriile.

— Măsuri de înlăturare a influenței negative pe care o au unele deficiențe ușoare (de auz, văz, orbire etc...) asupra procesului de învățămînt, în condițiile școlii de masă.

— Protejarea specială a elevilor (din școala de masă) cu hipoacuzie ușoară, cu defecte ușoare de vedere etc.

— Din experiența muncii de înlăturare a defectelor ușoare de vorbire și de stimulare a dezvoltării vorbirii la elevii școlilor de masă.

— Din experiența muncii logopedice cu copiii de vîrstă preșcolară și școlară în cadrul unităților logopedice speciale.

— Aspecte ale muncii de formare și dezvoltare a limbajului la copiii cu deficiențe de auz (surzi și hipoacuzici).

— Activitățile practice — munca de folos obștesc, practica în producție etc. — element de bază pentru formarea și dezvoltarea vorbirii ca mijloc de comunicare la copiii cu defecțiune de auz.

— Importanța activităților în afară de clasă și extrașcolare, ca mijloc de corectare în școlile speciale pentru diferitele categorii de deficienți (exemple din activitatea concretă).

— Folosirea tiflotehnicii și a tiflografiei în instituțiile speciale pentru deficienții de vedere.

— Dezvoltarea și folosirea resturilor de vedere în procesul muncii instructiv-educative în școlile pentru slab văzători.

— Din experiența muncii de formare și de dezvoltare a deprinderilor de comportare civilizată, a autoservirii, la copiii înapoiați mintal.

— Aspecte ale folosirii activităților practice pentru stimularea dezvoltării mintale la copiii înapoiați mintal.

— Din experiența muncii cu părinții copiilor deficienți.

VIII. PREGĂTIREA ȘI PERFECȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE. MUNCA DE ÎNDRUMARE ȘI CONTROL ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

— Experiența mea în predarea metodicilor în școala pedagogică.

— Organizarea, desfășurarea și rezultatele diferitelor forme de practică pedagogică.

— Organizarea cabinetului pedagogic în școala pedagogică; conținutul activității și metodele de muncă folosite.

— Legătura școlilor pedagogice cu absolvenții lor; studierea muncii tinerilor învățători.

— Cum mă pregătesc pentru lecție.

— Din munca mea de director de școală.

— Organizarea și controlul muncii educative în școală.

— Activitatea directorului pentru formarea colectivului pedagogic.

— Organizarea și conținutul muncii Consiliului pedagogic.

— Organizarea și conținutul muncii cercurilor metodice și a comisiilor pe obiecte în școală.

— Organizarea, îndrumarea și controlul muncii instructiv-educative în școlile profesionale și tehnice.

— Procedee folosite în ridicarea nivelului profesional și a măiestriei pedagogice a profesorilor și maiștrilor instructori din școlile profesionale și tehnice.

— Din activitatea cercurilor pedagogice și a cabinetului pedagogic raional.

— Din experiența muncii secției de învățământ orășenești, raionale sau regionale.

— Din experiența muncii de îndrumare și de control a cadrelor didactice (inspecția școlară).

— Cum am coordonat activitatea cadrelor didactice în scopul prevenirii și înlăturării supraîncărcării elevilor.

(Din experiența unui diriginte, a unui director de școală, a unui cabinet pedagogic, a unei secții de învățământ)

IX. DIN ACTIVITATEA SOCIAL-CULTURALĂ A CADRELOR DIDACTICE

— Învățământul ideologic, un important ajutor în ridicarea pregătirii profesionale.

— Din experiența muncii de sindicat în școală.

— Contribuția cadrelor didactice din comună (oraș, raion, regiune) la transformarea socialistă a agriculturii.

— Activitatea cadrelor didactice pentru răspîndirea cunoștințelor științifice.

— Activitatea cadrelor didactice pentru ridicarea culturală a satelor.

— Rolul educatoarei sau al învățătorului în afară de grădiniță sau școală.

X. VALORIFICAREA MOȘTENIRII PEDAGOGICE PROGRESISTE A TRECUTULUI

— Monografia școlii în care lucrez.

— Viața și activitatea unui pedagog progresist (din raionul sau regiunea respectivă).

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

ÎNVĂŢĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,

MAIŞTRI-INSTRUCTORI!

Abonaţi-vă la

REVISTA DE PEDAGOGIE

FACÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAŢI COLECŢIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manusorisele nepublicate nu se înapoiază.

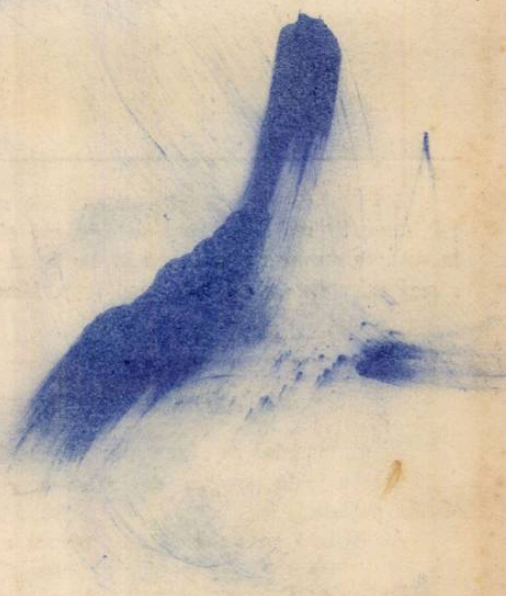
Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 1397